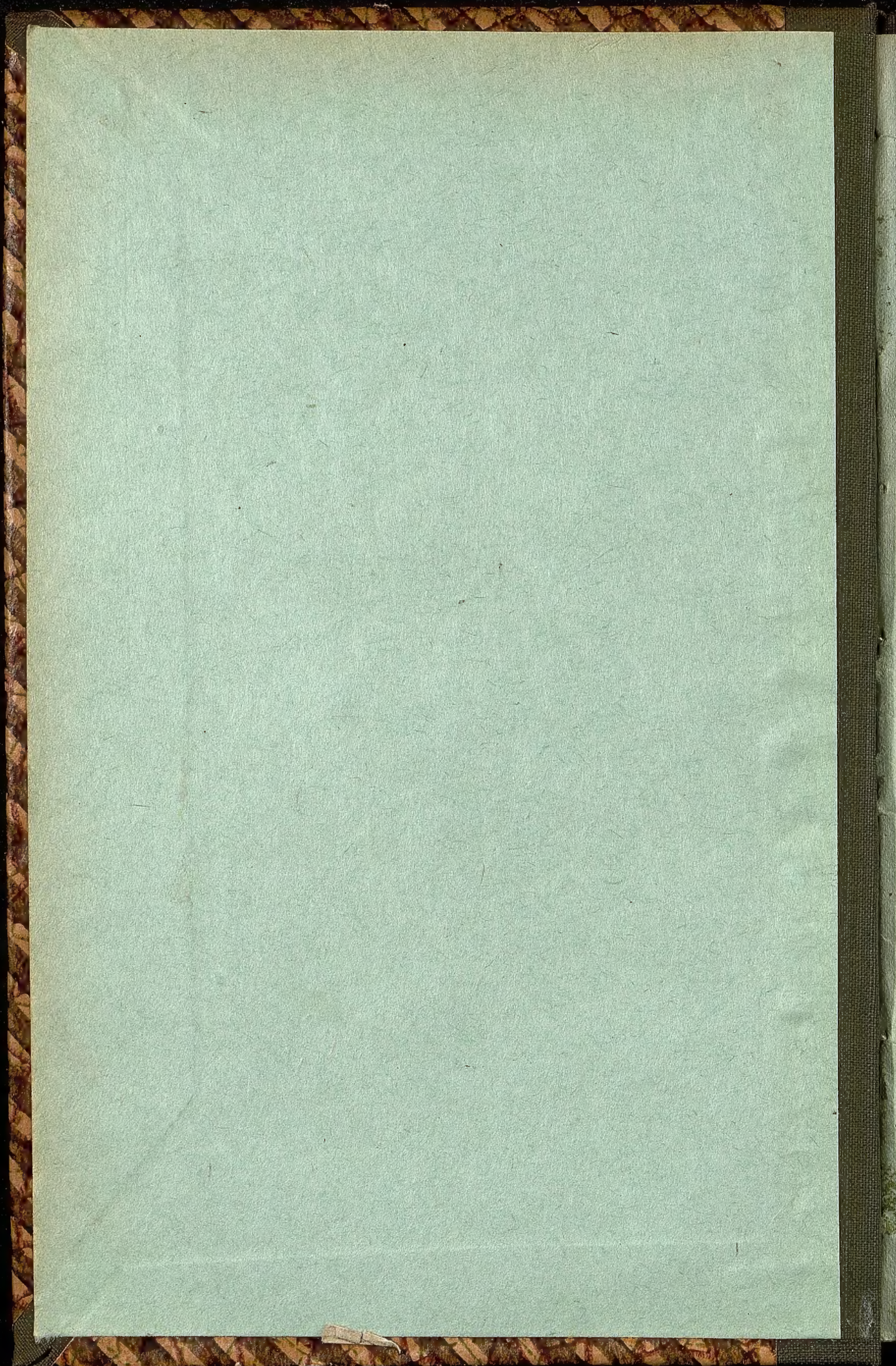


УЧЕБНИКИ
И
УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ
ДЛЯ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ

ПРОФЕССОР П. О. АФАНАСЬЕВ

КРАТКАЯ МЕТОДИКА РОДНОГО ЯЗЫКА

ДОПУЩЕНО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕКЦИЕЙ
:: ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧЕНОГО СОВЕТА ::

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
ЛЕНИНГРАД—1925

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ

Профессор П. О. АФАНАСЬЕВ

КРАТКАЯ МЕТОДИКА РОДНОГО ЯЗЫКА

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
ЛЕНИНГРАД :: 1925 :: МОСКВА



Зак. № 195



Гиз. № 10490. Ленинградский Гублит № 19325. Печ. 20.000. экз.—10 л.

ПРЕДИСЛОВИЕ

к сокращенному изданию методики.

Настоящее издание предпринято мною по заказу Государственного Издательства с целью дать в руки массового учителя доступную книгу, ориентирующую его в главнейших вопросах занятий языком в обстановке трудовой школы. Материал моей полной методики здесь, с одной стороны, сокращен, а с другой,— переработан. Сокращения коснулись тех глав, которые имеют в значительной степени историческое значение, а также тем и вопросов для самостоятельной переработки. Переработка же и некоторые дополнения диктовались, главным образом, новыми программами Единой Трудовой Школы.

П. Афанасьев.

Москва, декабрь 1924 г.

I.

Новые принципы в преподавании родного языка.

Школа переживает период внутреннего переустройства и в воспитательном и в учебном отношениях. Не сразу, конечно, она вступит на новый путь. Отголоски и пережитки старого, десятилетиями, если не столетиями, проторенного пути долго еще будут сказываться не только в отдельных приемах преподавания, но и во всем укладе школьной работы. Недостаточно декретировать положение о трудовой школе, чтобы быть уверенным в быстром переустройстве типа прежней школы на новый лад. Несомненно, снятие пут с первоисточника народного просвещения дает возможность расправить члены и свободно вздохнуть многострадальной русской школе, но предстоит большая работа, чтобы сухие кости старой схоластической школы облеклись плотью и кровью и исполнились жизненного духа новых педагогических веяний. И работа эта, прежде всего, должна быть проделана над душой школы, ее деятелем — учителем.

Русское учительство всегда характеризовалось со стороны отзывчивости ко всяким свежим течениям, особенно начальное народное учительство. Переживаемый нами момент вполне подтвердил это. Провозглашенная реформа школы широкими массами русского учительства была встречена с тем педагогическим и прогрессивным подъемом, который двинул ряды этого учительства на многочисленные курсы по трудовой школе, повсеместно устраиваемые, в большинстве случаев, по инициативе того же учительства.

Курсы по трудовой школе безусловно — явление полезное и очень своевременное. Но переустройство школы на новых педагогических началах требует не временной заплаты на наболевшем месте старой школы, а радикального лечения всего организма. Трудовая школа — не методический только прием, тем более не рецепт, для усвоения которого достаточно прослушать временные курсы. Работа учительству предстоит гораздо более глубокая, и не только методического, но в большей степени организационно-педагогического характера.

Ни один предмет трудовой школы не может выступать особняком и изолированно с методическими только запросами. Каждый предмет здесь органически вплетается в живую и неразрывную ткань единой школьной работы, являясь скорей эле-

ментом школьной жизни-работы, чем обособленным предметом нарочитого изучения. И деятелю трудовой школы нужно быть едва ли не больше организатором-педагогом, чем методистом того или иного предмета школьного обучения. Самая же методика предмета должна рассматриваться им в аспекте всей его школьной работы по организации и осуществлению общей жизни школьного коллектива.

И в особенности все это должно быть сказано о родном языке. Основная ошибка старой школы заключалась именно в том, что она рассматривала «русский язык», как предмет преподавания, тогда как он прежде всего—фактор социального общения членов школьного коллектива. Не методическая только ошибка заключалась в неправильном воззрении на самый предмет преподавания, каковым являлся родной язык учащихся (ошибка эта, как увидим дальше, громадного значения), а именно организационно-педагогическая, так как не учтена здесь социально-организующая роль языка. Проф. Дьюи различает социальное и интеллектуальное употребление языка. Старая школа, выдвинувшая на первое место интеллектуальное употребление языка в отдельном предмете его изучения, сильно погрешила против психологии пользующегося языком. «Первоначальный мотив для языка, — говорит Дьюи, — повлиять (через выражение желания, чувства, мысли) на деятельность других; его второе употребление — войти с ними в более близкие социальные отношения; его употребление, как сознательного проводника мысли и знания, является третьей и сравнительно поздней формацией» [1]).

В виду исключительно важного значения использования языка, как орудия пересоздания самого типа школы из места «учобы» в общество детей, живущих в постоянном социальном единении через посредство языка, для работника трудовой школы необходимо уяснение природы и сущности языковой деятельности ребенка: тогда он отчетливо будет разграничивать «язык», как предмет преподавания, от языка — фактора социального общения детей, и сумеет устранить тот конфликт между этими двумя сторонами одного и того же явления, который неизбежно возникает при одностороннем подходе к языку — предмету преподавания, оторванному от живой стихии детской речи. Конфликт этот метко указан Гильдебрандом в его книге «О преподавании родного языка в школе». Отметив то прискорбное обстоятельство, что уроки родного языка не только не вызывают живейшего удовольствия у учителей и учеников, но являются тягостными и даже «смертельно скучными» для тех и других, Гильдебранд объясняет это односторонностью той почти исключительно формальной рассудочной работы, которая здесь производится:

[1]) Проф. Д. Дьюи. «Психология и педагогика мышления», 2 изд., стр. 160.

это и вызывает в учителях и учениках ощущение пустоты. «При занятиях всеми другими учебными предметами ученика сопровождает освежающее сознание, что он получает что-то новое, что в его духовный кругозор включается новое поле... И преподаватель, с своей стороны, на таких уроках испытывает отрадное сознание, что он впервые вводит подрастающих людей в такие области внутреннего и внешнего мира, которые раньше им были совершенно неведомы, и где он встречает их как знаток или даже как хозяин, показывая им свои сокровища.

«Все резко меняется для обеих сторон, раз дело доходит до занятий родным языком. Материал, с которым тут приходится считаться, каждый ученик в меру своих духовных сил приносит с собой уже в совершенно готовом виде; мало того, материал этот является для всякого самым задушевным его достоянием, ларчиком, где он бережет самое драгоценное из всего, что ему удалось раньше самому для себя добыть, — свое общее миросозерцание. Нет сомнения: и ученики, даже самые маленькие, являются в школу уже с своим маленьким миросозерцанием; в нем нет еще, положим, ни принципов, ни органичности, как у больших, но основные нравственные, практические и иные идеи все уже налицо в миросозерцании маленького человека... И как свободно дети справляются в этой области и с содержанием и с формой! Как живо толкуют они на перемене или за игрой о происшедшем среди них случае, как они тут спорят о том, кто прав, кто виноват; сколько тут красноречия, и те, от кого за уроком слова не добиться, тут часто являются первыми ораторами: без всякой запинки они отыскивают все нужные слова и обороты, у них есть синтаксис и правильно построенные сложные предложения, правда, довольно простонародного характера (что мы, надо заметить, находим также и у поэтов); одной же вещью, и притом очень важною, они владеют в таком совершенстве, какое проявляют на уроках разве только даровитейшие ученики старших классов,—я говорю про их интонацию, которая поражает своею верностью, выразительностью и бесконечным разнообразием, хотя кое-когда и звучит чересчур резко, грубо и первобытно.

«Но вот является учитель, и начинается урок (родного) языка. Детям теперь приходится учиться этому языку, которым они для себя, для своего обихода так превосходно владеют, и учиться ему на материале, который совсем для них не так интересен, как то, о чем они минуту назад между собою толковали. Дело другое, если бы учитель мог сразу уловить тот интерес, которым они только что жили, если бы он захотел принять участие в том разговоре, который они вели, начать с того места, где они остановились, выдвинуть вопрос логики, нравственности или права, который необходимо кроется во всяком споре, если бы он сумел при содействии самих учеников, спрашивая, наводя и направляя, довести до ясности то, что они

смутно сознавали и отыскивали, найти лучшие выражения для того, что они собственно хотели сказать, притом так, чтобы они все время чувствовали себя его сотрудниками в этой работе, и вместе с тем попутно с величайшей осторожностью перевести местный говор в литературную речь и добиться, наконец, чтобы у них самих засияли глазенки: «вот это так, так я и думал!» Не правда ли, это был бы тоже урок родного языка? и какой производительный! и куда бы тут девалась скука!» [1])

Приведенная выдержка из книги Гильдебранда очень характерно обрисовывает то положение, в какое попадает преподаватель родного языка, когда он подходит к языку с точки зрения «интеллектуального употребления» его в искусственно препарированном для целей преподавания виде, игнорируя «социальное употребление» его в живом общении детей между собою и с тем же учителем. Разве мы не на каждом шагу встречаем факты, подтверждающие картину, нарисованную Гильдебрандом? Чем объяснить столь обычную в школьной речи учеников монотонную, типически-ученическую интонацию, по которой мы сразу узнаем, что ученик отвечает учителю, а не пользуется свободно своей речью, — как не тем именно, что ученик делает разграничение между своим собственным языком, которым он пользуется в живом общении, и нарочито школьным языком, предметом классного изучения?

Весь корень зла старой школы в отношении занятий языком заключался именно в том, что она совершенно игнорировала язык детей и преподносила свой, искусственно препарированный книжный язык учебников. Чтобы коренным образом порвать с основным грехом старой школы, учитель родного языка должен очень отчетливо уяснить разницу между «русским языком», как предметом преподавания с целью сообщения известной суммы знаний и навыков, и «родным языком», как живой стихией детского общения. Задача учителя будет заключаться в том, чтобы установить правильное взаимоотношение между родной стихией речи и известными нормами литературного книжного языка.

Попав в новую обстановку «трудовой школы», опирающейся на активно-трудовой метод в занятиях учащихся, но не разобравшись в сущности отмеченного выше конфликта между двумя сторонами явления «языка», учитель очень часто оказывается в ложном положении, надеясь найти выход в чисто внешних аксессуарах «трудового метода», которыми он сопровождает свои занятия родным языком. Уснащая свои занятия разного рода ручными работами и занятиями лепкой, клейкой, картонажем, аппликацией и т. п., учитель русского языка готов думать, что задача трудового метода в преподавании языка им

---

[1]) Рудольф Гильдебранд. «О преподавании родного языка вшколе и о национальном воспитании и образовании вообще», стр. 9—11.

разрешена. И действительно все это может оказаться очень уместным, полезным и оживляющим, но все это может пройти и мимо самой сущности активно-трудового метода в приложении его к занятиям родным языком. Материалом для этих занятий должен служить самый язык, притом «родной» язык, т.-е. такая сторона духовной деятельности ученика, которая должна находить удовлетворение для себя в уяснении собственной своей сущности, которая таким образом предполагает внимание приглядывающегося к явлениям речи, направленное не во внешний мир, а внутрь собственных переживаний, ищущих воплощения в языковых формах. Короче говоря, сущность трудового метода преподавания языка нужно искать в уяснении самых явлений языка, в раскрытии активно-творческих элементов речи и использовании их в языковом общении с детьми в целях возбуждения активно-творческих сторон личности учащегося.

Трудовая школа предъявляет к работающему в ней требование научно-лингвистической грамотности. От правильного воззрения на язык будет зависеть верно взятый такт воспитательского подхода к одному из самых существеннейших факторов формирующейся личности ребенка и слагающегося мировоззрения юноши — к его языковой деятельности. Зато окажутся непреодолимыми трудности для преподавателя, если он не сумеет подойти к родной стихии языка детей так, чтобы открыть для них новые стороны в столь хорошо известном для них материале. Тогда только и мог бы он пробудить в них интерес к рассматриванию явления, столь близкого для них. Но для этого преподаватель сам должен хорошо уяснить себе сущность столь важного и драгоценного для человека явления, как язык его. Он должен разобраться в сложных психо-физиологических функциях, образующих «язык» человека. А насколько распространены сведения о языке даже среди преподавателей средней школы? По отношению к родному языку мы находимся в таком же положении, как по отношению и к близким нам предметам: мы часто хуже всего знаем то, что ближе всего к нам. Казалось бы, что может быть для нас ближе всего, как не язык наш, которым мы пользуемся ежеминутно; а между тем именно в этой-то области мы оказываемся очень несведущими. Вполне верно отметил в предисловии к своему «Краткому введению в науку о языке» Д. Н. Ушаков, что в области сведений о языке полным невежеством часто страдают люди, владеющие широким общим образованием и даже глубокими познаниями в других областях.

Необходимость же научного понимания языка вообще, а родного в особенности, для преподавателя этого языка совершенно очевидна, и притом отнюдь не для того, как справедливо замечает тот же Ушаков, чтобы сообщать это ученикам, а необходимо это научное понимание для того, чтобы суметь поставить дело обучения языку так, чтобы это был предмет

живой, развивающий духовные способности и расширяющий умственный кругозор учащихся.

Обычные ошибки методов преподавания «языка» (а их, как увидим далее, не мало) имеют своим источником именно весьма смутное представление о явлениях нашей речи, в большинстве случаев — отсутствие всяких представлений в этой области. Тем необходимее учителю родного языка быть достаточно ориентированным в явлениях речи.

II.

Новые программы для единой трудовой школы.

Вновь опубликованные «программы для единой трудовой школы», утвержденные Государственным Ученым Советом, представляют собою «нечто в полном смысле слова замечательное», как выразился о них нарком тов. Луначарский.

Новые программы являются, по удачному выражению М. Н. Покровского, «синтезом» работы педагогической мысли в пореволюционное время.

Если опубликованные раньше программы Наркомпроса и МОНО указывали на методы разработки отдельных предметов школьного курса и очерчивали объем предлагаемых знаний по каждому предмету, то новые программы подчеркивают общий метод работы в школе, связывающий и объединяющий отдельные моменты классной проработки материала вокруг личности учащегося. Сущность устремлений новых программ можно было бы выразить известным перифразом: «не малые сии существуют для программ», за них и для них составленных, а «программы существуют для малых сих». Новыми программами в центре ставится не «предмет», внедряемый теми или иными, иногда может быть удачными методами в головы учащихся, а сам учащийся, с его интересами и устремлениями, с его мировоззрением, складывающимся под воздействием определенных факторов. И это стоит в полном согласии с задачами, поставляемыми воспитателю педологией: успехам этой новой отрасли науки обязаны многие новые достижения в области практической педагогики, ими же оправдываются и стремления авторов новых схем заставить вращаться отдельные программы предметов вокруг личности учащегося.

В знаменитых трех рубриках — «природа и человек», «труд», «общество» — предложенные схемы стремятся охватить все интересы ребенка, а дальше — подростка и юноши, его устремления и инстинкты, сводя к центральному из них, — к инстинкту деятельности, труда. Схемы действительно создают впечатление целостности и органичности работы в школе, развивающейся в направлении воплощения замысла, лежащего в основе их.

В каком отношении новые схемы и примерные планы занятий по ним стоят к прежним программам Наркомпроса и МОНО?

Какое значение могут иметь они после опубликования новых схем и примерных программ?

Программы 1920—1922 годов дают, по верному замечанию Бем, чрезвычайно ценный методический материал для педагога, в особенности для проработки отдельных предметов. Ценность их заключается не в том только, что они хорошо очерчивают круг знаний по каждому предмету, которых можно добиться на той или другой ступени обучения, а в том главным образом, что они намечают правильные методические подходы к разработке отдельных дисциплин.

Но правильным нужно также считать указания на перегруженность только что названных программ по объему содержания очерчиваемых в них знаний, а равно и на опасность оторванности их друг от друга в процессе разработки по ним материала.

Ценность же новых программ заключается именно в определенном стремлении все время и неуклонно держать курс по рельсам трудовой школы, поставив в центре ее труд,—«ключ воздействия на природу, ключ к пониманию общества».

Опубликованные программы дают сильный толчок к вдумчивой работе каждого учителя в его живой лаборатории, заставляют углубляться в смысл этой работы.

Каждый работник призывается конкретизировать материал по предложенным схемам в процессе своего живого педагогического дела. Программы и схемы непрерывно напоминают педагогу, что в центре его внимания стоит учащийся, с его основным инстинктом труда, являющегося тою жизненной осью, вокруг которой должна вращаться вся школьная программа. «Научно-педагогическая секция ГУС-а», читаем мы в докладе Бем, «стала на точку зрения, что трудовая деятельность людей должна стать жизненной осью. Прежде всего, нужно изучение самого объекта этого труда, т.-е. природы, затем изучение тех способов, какими человек может и должен воздействовать на эту природу, и, наконец, изучение субъекта этой деятельности,—человека в широком смысле слова, и не только человека, как представителя животного царства, но и человека, находящегося в определенных условиях. И, следовательно, самое широкое изучение общественной жизни должно стать основным вопросом, который должен прорабатываться в школе».

Учительству в целом предстоит большая и плодотворная работа по конкретизации тех схем, которые предложены научно-педагогической секцией ГУС-а. Опубликованные новые программы сыграют роль настойчивого агитатора за идеи комплексной работы в *единой* трудовой школе, выдвигая в подчеркнутом эпитете новой школы ее стремление к *объединенности* в работе учащегося.

В опубликованных программах дается несколько примерных разработок материала по комплексной схеме. План разработки

для первых двух лет однообразен: в каждом из трех триместров учебного года (осенне-зимнем, зимне-весеннем и весенне-летнем) намечается по семи тем, однообразно формулированных. Вокруг разработки этих тем и группируются занятия по всем «предметам» школьного курса. В ходе работ каждого триместра выполняется один и тот же план, выдвигающий важные в воспитательном отношении моменты: учет опыта самого учащегося, сознательно поставляемые им самим задачи дальнейшей работы, подведение итогов своей работы за отчетный период его занятий. Программа третьего года охватывает темы краеведческие по преимуществу, а программа четвертого года расширяет их до вопросов мироведческого масштаба.

Примерные разработки по комплексной схеме иллюстрируют определенный путь работы, наиболее целесообразный и желательный. Однако, проработки могут быть разнообразно индивидуализированы.

Но при проработке программ на местах обязательным является соблюдение следующих условий: программы должны заключать в себе три центральных основных идеи: а) трудовая деятельность людей, как основной стержень, вокруг которого группируется остальной материал, б) комплексность и в) современность. Объем (сумма) знаний, умений и навыков, указываемый в программах, является также обязательным как минимум.

Итак, какой бы путь ни избрал учитель для проработки программ, он неизбежно будет ориентироваться в сторону новых схем с их комплексной тенденцией. Такая ориентировка наложит определенную печать на занятия любым предметом школьного курса.

В каком смысле, спрашивается, может отразиться проработка новых программ на занятиях родным языком?

В докладах и вводных статьях авторов программ учитель найдет указания на то, что родной язык не является самодовлеющим предметом, «как в старой школе с ее книжно-словесным методом». В этих указаниях верно то, что занятия языком, как и любым предметом, не должны вестись изолированно и самодовлеюще: занятия языком должны переплетаться с разнообразными иными занятиями в школе. Но сводить языковую деятельность лишь к одному из средств (наряду с рисованием, моделированием и т. д.) выявления ребенком своих мыслей и чувств, это значит не учитывать этой, не менее важной стороны в языковой деятельности — социально - организующей, а также оформляющей и расчленяющей самые чувства и мысли говорящего. В предыдущей главе настоящей книги мною в достаточной мере выяснена роль занятий языком — этим важнейшим фактором социального воспитания и могучим орудием выработки мировоззрения. Там же выяснено и то, что старая школа с ее «книжно-словесным методом» мало занималась собственно - детским языком, уделяла минимальнейшее внимание

живому языковому творчеству учащегося: она преподносила им в большинстве случаев искусственно-книжную препарировку языка и тем самым преследовала чисто служебные цели орфографического или стилистического порядка. А потому никак нельзя утвердить, что в старой школе с ее книжно-словесным методом язык играл главную и самодовлеющую роль.

Важнейшая сторона новых программ в отношении занятий языком заключается в том, что занятия эти не обособляются в «предмет», а объединяются в общую работу, связанную с проработкой очередной темы намечаемого программой комплекса. Конечно, связь эта должна быть естественной, а не вымученной, за уши притянутой во имя извращенного понятия принципа «комплексности». От такого неправильного понятия комплексности предостерегает и недавно изданное научно-педагогической секцией ГУС-а «Методическое письмо» о комплексном преподавании (см. стр. 12—13). Не задаваясь целью на каждом уроке проделать все виды работ, в том числе и по языку (чтение, письмо, рассказывание, декламация. . .), учитель найдет место для каждого из этих занятий в естественной связи с проработкой той или иной темы комплекса. Возьмем, к примеру, 6-ю тему комплексной программы 2-го отделения городской школы I ступени. Тема — «Приготовление к зиме». В левом столбце (природа) мы читаем: «Записи и зарисовка наблюдений над наступлением зимы в природе. Чтение и усвоение сезонных стихотворений и песен». В среднем столбце (труд): «а) одежда: характер одежды в зависимости от времени года. Починка одежды и обуви» и т. д. . . В правом столбце (общество): «а) труд портного и сапожника; ремесленная мастерская» и т. д.

Не говоря о том, что в самой теме о сезонных явлениях есть указание на занятия чтением и усвоением стихов и песен, такой же материал для чтения можно легко подобрать и к теме об одежде в зависимости от времени года, к теме о труде портного и т. д. . . Подготовленное предварительной проработкой вопросов, путем наблюдений, бесед, выводов, — такое чтение явится и гораздо более осмысленным, выразительным; оно же приучит находить в книге отражение тех жизненных явлений, которые ученик сам наблюдал и только что осмысливал: таким путем ученик будет подведен к книге, как источнику дальнейших знаний, разъясняющему и углубляющему его собственный опыт.

Вытекающих из работ по данной теме письменных упражнений может быть сколько угодно: записать выводы из бесед, записать наблюдения, рассказать, как кто выучился шить, и записать этот рассказ, изложить прочитанное о труде портного, и т. д. . .

Даже некоторые из наблюдений над языком можно привести в связь с проработкой тем: названия различных одежд

и осмысливание этих названий со стороны словообразования (шуба-полушубок, кафтан-полукафтан, поддевка, обдергайка, вязанка, самотканка и т. д...; рукавицы, нарукавники, перчатки, наперсток у варежек); названия частей одежды: рукав, воротник, полы, подол... подкладка, подшивка, блузка, и т. д... То же в отношении обуви: сапоги, валенки, полусапожки, полувалки, скороходы... подметки, подшивки, головки, голенищи... А затем крайне интересно записать специальные термины портновского и сапожного дела и также вникнуть в смысл их и разобрать со стороны словообразовательной (колодка, набойки, дратва... закройщик, покрой, примерка, штопка, штуковка...)

Понятно, что всем этим занятиям по языку отводится при разработке комплекса свое естественное место. И связанность здесь выразится не в наборе по кусочку из каждого вида перечисленных занятий в одном уроке, а в оправдываемой естественной связью в изучении явления систематизации их. При этом для укрепления известных навыков (правописных, техники чтения, письма...) возможно уделять и нарочитое время, держась, впрочем, по возможности материала, взятого из прорабатываемого комплекса.

Так как любое из явлений окружающей жизни, уясняемое детьми в процессах наблюдений, находит выражение и осмысливание этих наблюдении в речи наблюдателя, то связь изучения явлений с речевой деятельностью налицо. Надо только умело подойти к вскрытию этих естественных соотношений и не подменить, скажем, наблюдения словом, и обратно, — не ограничиваться туманным, неотчетливым выражением наблюдаемого, в своей неясности и сбивчивости свидетельствующим о недостаточной отчетливости в самих восприятиях и представлениях.

Отсюда — необходимость преподавателю самому уяснить сущность языковой деятельности в ее теснейшем взаимоотношении с явлениями окружающего мира природы и людей.

III.

Детская речь, как основа занятий родным языком в школе.

Основной своей задачей прежняя школа ставила научить читать, писать и считать. Отсюда центр тяжести в занятиях учеников старой школы падал на усвоение условного языка письменности, из-за которого совершенно не было видно естественного языка-разговорной речи ребенка.

Очень метко на эту сторону в занятиях родным языком указывала еще Е. И. Тихеева в своей книге «Родная речь и пути к ее развитию». Она отмечала здесь, что обычно школа видит в родном языке предмет для изучения, а не средство для выражения мыслей и духовного роста личности. Школа вдвинула этот предмет в общий ряд наук, долженствующих развивать рассудок детей, обогащать их знаниями, и совершенно игнори-

рует ту существенную роль, которую родной язык должен играть в деле развития чувств детей, формирования их характера. Сосредоточивая свое внимание на слове, как таковом, она не связывает последнего с интересами детей, их запросами и психологией. А интерес является могущественнейшим фактором успеха и союзником любви как к делу, так и к лицу, которое им руководит. Что же тут удивительного, что дети не любят родного языка в том виде, в котором его им преподносят на так называемых «уроках русского языка». Нет также ничего удивительного в том, что они предпочитают этим урокам уроки естествоведения, географии, на которых интерес их сосредоточивается не на форме, а на содержании.

Школа учит детей читать, писать, учит их грамматике, правилам чисто внешней конструкции речи, словесности, литературе. Но главный фактор литературного и словесного развития человека, первенствующий в деле развития его языка,—живая речь, живое художественное слово, опирающееся на слух ребенка и непосредственно действующее через его ухо на его чувства,—в школе и посейчас отсутствуют.

«Вернейший и прямейший путь к усвоению речи,—говорит проф. Сикорский,—это путь посредством органа слуха. Он является и более естественным не только психологически, но и анатомически в смысле мозговых локализаций. Слыша изустную речь, мы воспринимаем не простые слова, но живые, т.-е. со скрытыми оттенками их смысла и значения. В звуках слов и речи, в ее оттенках, в повышениях и понижениях голоса, в ускорении и замедлении темпа, в ударениях, остановках и промедлениях открывается бесконечный мир чувства, не передаваемый одним скелетом слова. Выражением лица и телодвижениями дается новый ряд впечатлений, действующих на душу слушателя. Все эти сложные ряды неуловимых атомов, входящих в состав конкретного акта живой речи, проникают в душу и регистрируются в памяти со всей своей сложностью. Все слышанное носит характер наглядности и закрепляется тысячами ассоциативных связей, которые послужат потом такими же тысячами исходных точек для воспоминания.

«В противоположность широким горизонтам внешней природы книга замыкает нас в узкие пределы печатной страницы. Этим она суживает ассоциативные связи воспринимаемого и запоминаемого. Живое слово имеет несравненно большее педагогическое значение во всю жизнь человека, но в юные годы и особенно в детстве живое слово незаменимо».

Говорить, выражать свои мысли, быть в словесном общении с другими,—является естественной потребностью детей, естественным психо-физическим процессом. Задача учителя—помочь ребенку развить, облагородить этот процесс, довести его по возможности до степени искусства, развивать способность понимания чужой речи и умения своей

речью передавать свой внутренний мир. Язык ребенка развивается путем практики, одухотворенной интересом и направляемой советами учителя, критикой окружающих и совершенными литературными образцами. Ничего подобного они не видели в старой школе. В ней царило не живое слово, овладевающее душой ребенка, а книга, тетрадь, текст печатный и писаный. Девятнадцатый век превратил живой язык в язык книжный и чернильный. Против этого ненормального прискорбного положения вещей должен был рано или поздно раздаться предостерегающий голос, и первое «опомнитесь» произнес около полувека назад Р. Гильдебранд.

В отличие от прежней школы новая школа в центр своего внимания берет живую разговорную речь ребенка и отодвигает на второй план формальные цели обучения грамотности, причем самый путь обучения грамотности проверяется с точки зрения запросов развития живой речи.

И в программах Наркомпроса («Родной язык в школе I ступени») на первом месте ставилась работа над детской речью. И это так естественно, ибо вступающий в школу ребенок прежде всего вступает в языковое общение с своими товарищами и с учителем. На основе этого именно «социального употребления» языка и должна строиться работа над детским языком, отражающим детское мировоззрение. Так же и программы ГУС-а начинают работу с «беседы с новичками», давая ребенку возможность высказаться, выразить свои переживания в естественном, простом рассказе, в живом детском слове.

Программа занятий детскою речью опирается на естественное стремление детей к общению в формах речи и подробно останавливается на отправных пунктах в развитии детской речи. И первейшим из них считает те живые впечатления, которыми полон ребенок, окруженный явлениями природы, и которые он, если не подавлен искусственными условиями воспитания и обстановки (что и составляло печальную черту старой школы), стремится выразить в языковом общении с себе подобными.

Используя эту естественную потребность детей, школа должна озаботиться внесением известной планомерности в эту речевую работу детей, а не ограничиваться случайно-хаотическим и эпизодическим выявлением живой стихии речи. Считаясь с положением научной лингвистики, что язык есть не только средство для выражения готовой мысли, но и орудие для самого оформления внутренних состояний и переживаний субъекта, школа должна сделать из языкового употребления гибкое орудие оформления детского мировоззрения.

Окружающие ребенка источники его живых впечатлений и восприятий должны подвергнуться систематическому наблюдению, анализу и переработке. Дело учителя прийти в этом

случае на помощь как подбором и систематизацией материала для наблюдений, так и руководительством в самом ходе наблюдений и внутренней переработки воспринимаемого. Педагогический такт должен будет предостеречь учителя от опасности подавления как детской инициативы в выборе предметов для наблюдений, так и детской самостоятельности в самом ходе наблюдений.

В результате живых наблюдений и восприятий окружающего, а также переработки воспринятого из потребности в живом общении с другими, у детей будет выявляться та речевая деятельность, которая и должна составить предмет заботливого ухода со стороны работника трудовой школы.

Именно в этих заботах о постановке занятий языком, соответствующей требованиям новой школы, ее активно-трудовому методу, программа Наркомпроса с большою подробностью разрабатывает этот отдел занятий языком. Принципиально обосновав самую идею работы по развитию речи, программа указывает и пути этой работы. Соответственно трем моментам всякого завершенного акта познания —восприятию, переработке воспринятого и выражению—программа указывает на три момента и в организации речевой работы: живые впечатления, переработка воспринятого и внешнее выражение или воплощение воспринятого. Новые программы ГУС-а дают систематизацию того материала, который потребует живых наблюдений, а равно и вызовет ответное воздействие на впечатление от окружающего в виде «трудовых процессов», в том числе и процессов речи — речевой деятельности.

Планомерная организация речевой работы детей поведет к выработке и самой техники речи, к приобретению и закреплению определенных навыков словесных выражений. Программа и указывает, какого рода навыков в области речи может добиться школа. Но эта сторона работы по развитию речи будет уже второй, так сказать, выводной из первичной и основной работы по непосредственному выявлению детского слова, как способа реагирования на окружающие впечатления.

И здесь мы пока не говорим о самой технике ведения занятий по развитию речи, как одного из видовых упражнений в навыках речи. Об этом будет сказано в своем месте, когда речь пойдет об изложениях, сочинениях и других видах работ в области словесных выражений. Мы имеем в виду здесь ту непосредственную детскую речь, то «социальное употребление» слова, которое должно лечь в основу всяческих занятий родным языком: обучения грамоте, орфографии, грамматике, изложению и сочинению, самому чтению, наконец. Все эти виды занятий языком должны быть построены при условии учитывания живой стихии детской речи и так или иначе базироваться на ней.

IV.

Обучение грамоте.

Прежняя школа основным своим делом полагала научить детей читать и писать и часто этим только и ограничивала свою задачу («школа грамоты»). Игнорируя совершенно дограмотное языковое состояние ребенка, школа разрабатывала методы привития грамотности вне всякой связи с языковыми представлениями ребенка. И учитель прежней школы, ставя своей первейшей задачей обучение грамоте, не подозревал того, что гораздо важнее подойти к собственной речи ребенка и извлечь оттуда образовательно-воспитательные начала, прежде чем прививать ему искусственные и чуждые для него языковые представления грамотного человека.

Признание важнейшей задачей школы обучение грамоте отразилось и на самой методической литературе. Насколько до самого последнего времени оставался неразработанным вопрос о первоначальных дограмотных занятиях с детьми языком, настолько основательно разработаны методы обучения грамоте. Методическая литература по вопросам обучения грамоте наиболее богатая и имеет свою почтенную историю.

В виду очень малой популярности теперь методов буквослагательного и слогового, о них не принято даже и говорить в методической литературе, а если и говорят, то разве лишь для того, чтобы добродушно посмеяться над «добрым старым временем» и лишний раз подчеркнуть, как-де мы ушли вперед сравнительно с недавним даже прошлым. Во всяком случае о буквослагательном методе принято говорить только в ироническом тоне: «разве только в каком-нибудь медвежьем углу старый инвалид-солдат учит попрежнему — «буки-аз = ба, веди-аз = ва» и т. д». Между тем с принципиальной стороны этот метод, за вычетом ненужных осложнений в названиях букв, едва ли заслуживает только осмеяния. «Не мудрствуя лукаво», буквенный метод основывает обучение процессу чтения на механической ассоциации по смежности—зрительной и мускулодвигательной («буки-аз = ба»). Вполне законный путь, с которым необходимо считаться при приобретении всякого рода навыков. Усовершенствования здесь должны быть направлены лишь в сторону возможных облегчений самого пути ассоциаций. К такого рода облегчениям, в сущности, как мы увидим дальше, и свелся так называемый звуковой метод.

Непопулярный в литературе, упрощенный буквенный метод является едва ли не самым распространенным в обиходе домашнего, а не школьного обучения грамоте во всякой грамотной семье, где грамота передается от старших к младшим именно по упрощенному буквенному методу: запоминается буква, ее упрощенное название и сочетание с другими буквами.

Что касается слогового метода, то он находит себе опору в самом «силлабическом, поскладном» характере русского письма,—этом основном принципе русской графики, отмеченном профессором Богородицким в его интересных «Очерках по языковедению и русскому языку». Принцип слогового метода использован в букваре Горабца, к нему же склоняется и рекомендуемый Бланским прием («Педаг. курсы на дому» № 4).

Звуковой метод, кладущий в основу обучения грамоте звук как элемент речи, известен в следующих разновидностях: а) звуковой синтетический метод, б) звуковой аналитический метод и в) аналитико-синтетический метод совместного обучения письму и чтению.

Звуковой синтетический метод отправляется от изучения отдельных звуков и значков их — букв — к их сочетанию в слоги и слова. В отличие от старого буквослагательного метода, буквы здесь изучаются не в алфавитном порядке, а по степени легкости их изолированного произношения, так как в названии букв метод стремится к передаче «природы обозначаемых ими звуков», добиваясь «возможно чистого произнесения звуков». Затем—складывание букв в слоги и слова идет здесь параллельно с изучением звуков и слиянием их, а не откладывается до прохождения всего алфавита, как делалось в прежнем буквослагательном методе. Например, изучив с детьми звуки и буквы «а» и «м», приступают сразу же к слиянию их в слоги «ам» или «ма» и к чтению по печатным буквам слогов и слов: «ам», «ма», «мама»...

Аналитический звуковой метод, в противоположность синтетическому методу, отправляется от комплекса звуков—слов—и идет к расчленению их на слоги и отдельные звуки. В чистом своем виде этот метод мы находим у известного французского педагога Жокото (1770—1840), отправлявшегося при обучении грамоте от чтения фраз (из «Приключений Телемака» Фенелона), составленных из подвижных букв и выставленных на классной доске перед учениками, к чтению отдельных слов, входящих в состав фразы, а потом слогов и, наконец, к ознакомлению с отдельными буквами. Путь аналитического метода—педагогически и дидактически правильный путь от известного к неизвестному, от целого и конкретного к составляющим его неконкретным элементам.

В настоящее время, однако, ни синтетический, ни аналитический методы в их чистом виде почти не употребляются, а в наших школах чрезвычайно широко и до последнего времени, казалось, непоколебимо водворился аналитико-синтетический звуковой метод письма-чтения. Метод этот подробно разработал так называемые «предварительные звуковые упражнения», которые слагаются из следующих занятий: разложение речи на слова и выделение отдельных слов; разложение слов на слоги; разложение слогов и слов на звуки

2*

и выделение отдельных звуков; слияние звуков в слоги, слогов в слова... При этом момент разложения слов на слоги и звуки рассматривается, как письмо (до письма в собственном смысле), а момент слияния звуков в слоги и слова — как чтение (до чтения в собственном смысле). В дальнейшем к звуковым упражнениям присоединяются упражнения собственно в письме и чтении, причем оба эти занятия идут совместно: написанное слово тотчас читается. Письмо предшествует чтению, как анализ слов предшествует синтезу звуков.

Из приведенных в конце этой главы образчиков уроков по звуковке наглядно можно представить типический ход урока обучения грамоте по аналитико-синтетическому звуковому методу.

Теперь перейдем к критическому рассмотрению этого распространеннейшего метода обучения грамоте.

Идея звукового метода основывается на предположении, что «звуки есть такие неделимые единицы речи, на которые можно разложить любое слово». Стоит поэтому только научиться разлагать любое слово на его составные части и понять «секрет» сложения из этих составных частей целого, чтобы выучиться читать и писать. Отсюда понятно, какую роль должны играть «предварительные звуковые упражнения», — это чтение и письмо, — до чтения и письма в собственном смысле.

Построенный теоретически метод представляется вполне целесообразным, стройным, логически хорошо расчленяемым. Но стоит только внимательно рассмотреть самое основание метода, его идею с точки зрения явлений живой речи, как можно будет убедиться, что метод этот есть изобретение «грамотного» человека, имевшего дело не с явлениями живой речи, а с буквами, не со словами, как они нами произносятся, а с печатными или письменными строками слов, обозначенных значками, которые действительно легко можно и поставить рядом или расставить порознь: значки от этого не пострадают. Но можно ли так же свободно распоряжаться живыми звуками? Да и что такое отдельный звук с точки зрения научного языковедения?

Смешение звука и буквы, языка живого и книжного, — недуг повальный не только изобретателей звукового метода и авторов разных руководств для занятий по этому методу, но и составителей учебников грамматики, на что указывал академик Фортунатов в своей лекции о преподавании грамматики, читанной на съезде преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях (см. Труды этого съезда, Спб., 1904 г.). Он предлагает страницу учебников по грамматике, проповедующую, что звуков в русском языке чуть не менее 35-ти, что «я»—один звук и т. д., совсем исключить из учебников. Не то же ли самое проповедует и звуковой метод?

Чтобы показать шаткость самой идеи звукового метода с точки зрения научного языкознания, надо припомнить основные

положения научной фонетики в связи с физиологией звуков речи, т.-е. остановиться на том элементе нашей речи, который живыми корнями связан с остальными элементами, — значением и грамматической формой слова, а у грамотных людей — еще и с графическими изображениями слов на письме.

В виду указанных многосторонних связей звуковой стороны нашей речи, ее довольно трудно изолировать и объективно рассмотреть, поэтому для более точного исследования этой стороны речи в последнее время возникают особые кабинеты экспериментальной фонетики, которые оказывают громадные услуги научному языкознанию.

Для нашей цели нет надобности останавливаться на физико-акустической стороне произношения: в этом отношении достаточно лишь заметить, что неодинаковые по силе, высоте, тембру и звучности звуки речи неодинаково легко воспринимаются нашим слуховым аппаратом, а в обычной речи на родном языке чуть не до половины звуков и совсем не воспринимаются нашим слухом: мы ограничиваемся лишь схватыванием общего звукового облика, определяемого наиболее характерными звуками и ударениями. Наибольшего внимания в наших целях заслуживают звуки речи с точки зрения анатомо-физиологической.

Устройство нашего говорильного аппарата весьма сложно, хотя языковедами обследовано настолько детально, что одному немецкому ученому, Фаберу, удалось искусственно, в подражание человеческому говорильному аппарату, устроить говорящую машину (не фонограф или граммофон). Наиболее заметными частями говорильного аппарата нашего являются: 1) дыхательный аппарат—легкие с дыхательным горлом; 2) гортань с голосовыми связками, образующими голосовую щель: та или иная степень натянутости голосовых связок определяет собою узость или широту голосовой щели, а это последнее обстоятельство обусловливает собою степень звучности или беззвучности (шумы) произносимого; 3) полости, лежащие над гортанью— полость глотки, полость рта и полость носа (так называемая «надставная труба») с следующими частями: а) мягким нёбом, или нёбной занавеской, регулирующей ток воздуха в полости рта и носа (носовые звуки), б) нижней челюстью, деятельностью которой обусловливается тот или иной раствор рта— широкий, средний и узкий,—и в) особенно заметными и энергичными участниками произношения — языком и губами: различные положения и деятельность их обусловливают собою большое разнообразие в звуках и их оттенках.

Подробное рассмотрение деятельности различных частей говорильного аппарата не входит в непосредственную нашу задачу; важно только отметить бесконечное разнообразие в положениях частей аппарата, в их соотношении между собою, в особенностях самого устройства органов речи,—все это влечет за собою бесконечное разнообразие звуков в живом говоре.

Различные сочетания звуков, требующие различной укладки органов произношения, видоизменяют характер звуков, входящих в состав сочетаний.

В каждой работе органов произношения принято различать три момента: выступление на работу (экскурсия), самую работу и отступ—возвращение к состоянию покоя. Первый и второй моменты в работе органов будут неодинаковы, выступают ли они из полного состояния покоя и возвращаются к такому же состоянию покоя, или же оба момента лишь сменяют друг друга в беспрерывной работе; например в слове «мама» — «м» начальное и «м» второе потребуют не совершенно одинакового уклада органов: тогда как в первом случае органы выступают на работу из полного состояния покоя (если впереди, конечно, нет никакого слова, произносимого в связи с ним), во втором случае начальная работа органов для произношения звука «м» совпадает с конечной работой, потребной для звука «а»; то же самое нужно сказать и относительно звуков «а» первого и второго в том же слове: здесь не совпадут конечные работы органов, в первом случае сменяющиеся, вернее, переходящие в работу для производства следующего звука, а во втором случае—ничем не сменяющиеся. Если даже взять такие, например, слова, как «мат» и «мать», то и здесь звуки «а» не будут совершенно походить друг на друга: в первом случае по требованию укладки части говорильного аппарата для «т» он будет произнесен при более широком растворе рта, а во втором — при более узком растворе рта—по требованию укладки органов для звука «ть».

После сделанного необходимого отступления в сторону самого общего и беглого указания на данные физиологии звуков речи, можно вернуться к рассмотрению, при свете этих данных, звукового метода. Из сказанного выше прежде всего ясно, что разложить живое слово на звуки безнаказанно для этих последних нельзя: звук, выделенный из слова, будет уже не тем, каким он был в слове, т.-е. в сочетании с другими звуками. Из сказанного о физиологии звуковых сочетаний видно, что даже гласные звуки, как ударенное «а», и те изменяют свою природу в зависимости от характера соседних звуков, требующих той или иной укладки органов речи, отражающейся и на укладке для данного звука. Еще заметнее сказывается влияние соседних звуков на изменении характера согласных звуков, а так называемые мгновенные согласные и совсем не могут быть произнесены отдельно: попробуйте произнести отдельно звуки «п», или «к», или «т», выделивши их из слогов «па», «ка», «та»! Звуки «п», «к», «т» и прочие мгновенные звуки образуются вследствие разрывания струей воздуха препятствий и заграждений из губ, языка и зубов, а потому они и носят название «взрывных»; в целом слове струя воздуха, взрывающая указанные препятствия, идет на образование какого-либо из так называемых «придувных» или «длительных» звуков, но чаще всего—

на образование гласного звука, с которым и сливаются указанные согласные органически. При отдельном же их произношении струя воздуха, разорвав препятствия, поставляемые ей губами, языком и зубами, выйдет в виде короткого дыхания или придыхания, с которым и сольется звук «п», «к», «т» и т. д.; таким образом получится не один звук, а звук + короткое выдыхание, некоторый шум. Отсюда ясно, что живое, произносимое слово нельзя так же разделить на звуки, как написанное слово на буквы, и что в звуках, произносимых отдельно, или же в сочетании с другими звуками, есть существенная не только физиологическая, но и акустическая разница. Слово не есть простая сумма отдельных звуков: «мама» не есть «м+а+м+а», тем более «папа» не есть «п+а+п+а». Мало того, отдельный звук с точки зрения научного языкознания есть просто фикция. А если так, то совершенно очевидна шаткость самой идеи звукового метода, исходящего из предположения, что слово есть сумма отдельных звуков, как звуковых единиц.

Рассмотрим теперь, насколько удачны те приемы, которые рекомендуются звуковым методом для разложения и слияния звуков.

Детское ухо, как ухо всякого человека, схватывает целый слуховой образ слова, как единое звуковое целое, даже целый ряд слов, объединяемых одним актом выдыхания. Чтобы облегчить возможность схватывания слухом отдельных частей слова, далее звуков,—рекомендуется обычно протяжное произношение слова, но как бы мы ни тянули слово или слог, все же согласные звуки, особенно мгновенные, органически сливаясь с гласной, мелькают в слуховом ощущении лишь на одно мгновение и не поддаются выделению по слуху только, если преподаватель искусственно сам не расчленит слова или слога на звуки (что случается в практике сплошь и рядом), исказив этим самым живое слово. Помимо того, протяжное произношение слова, искажая обычный слуховой образ до такой степени, что дети часто перестают узнавать в нем знакомое слово, отзывается вредными последствиями на уроках чтения: чтение нараспев,—между прочим, одно из следствий звукового метода.

Но особенно бросается в глаза бесплодность попыток звукового метода «слить» из отдельных звуков целое слово. Всякому, кто занимался в классе грамоты, очень хорошо известно, что вплоть до подсказывания учителем или кем-либо из немножко грамотных учеников, ученики никоим образом не умеют слить звуков; как ни торопит их учитель, предлагая им «скорее, еще скорее» сказать «п» и «а», у учеников все выходит «п,а», а не «па»; да это так и должно быть, так как в одном случае мы имеем два комплекса звуков («п+выдыхание+а»), а в другом—один комплекс звуков («па»): по укладке органов речи это две совершенно различных работы. Никакое наставление со стороны учащего здесь не может помочь,—и благо тем ученикам, у ко-

торых учитель окажется не столь добросовестным последователем звукового метода и, долго не мучая учеников, просто скажет, как надо сказать слог или слово. Не будучи грамотными, дети никак не могут сообразить, что на письме слово или слог обозначается несколькими отдельными значками: они до сих пор имели дело только с неподдающимся расчленению живым, целым, произносимым словом, и у них точка зрения на язык существенно разнится от точки зрения грамотных людей.

Здесь мы опять подошли к обычной ошибке учебников грамматики и звукового метода, указанной уже много выше,— смешению звука и буквы. Хозяином положения в звуковом методе, несмотря на его название, является не звук, а именно буква, принимаемая им за звук. Только имея в виду это обстоятельство, мы и можем понять возможность таких приемов, рекомендуемых звуковым методом, как образование слога, например «ма», устами двух учеников: один говорит «м», а другой тотчас присоединяет к нему «а». Конечно, если написать «ма» так, что «м» будет написано красными, например, чернилами, а «а»—черными, то все-таки получится «ма» (обе буквы будут стоять рядом, даже будут графически соединены), но никогда из двух уст не получится слитного целого «ма»; из сказанного выше о физиологии звуковых сочетаний это совершенно ясно.

Если «па» по звуковому методу должно получиться из «п,а» (т.-е. «п+короткое выдыхание+а»), то совершенно на таком же основании, как из «покой-аз» получим «па», т.-е. на основании ассоциации по смежности. Значит, звуковой метод по существу нисколько не отличается от буквослагательного, и вернее было бы назвать его упрощенным буквослагательным, еще лучше—звукослагательным методом, поскольку он упрощает названия букв: вместо «покой»—называет «п» (из сказанного выше, думается, ясно, что «п» есть не звук—он отдельно произнесен быть не может,—а название звука или буквы), вместо «буки»—«б» и т. д.

Поскольку звуковой метод упрощает название букв, постольку он является более пригодным и целесообразным, чем буквослагательный метод. Но он уступает последнему вот в каком отношении: буквослагательный метод, не мудрствуя, учит, что «буки-аз = ба», причем на «буки-аз» смотрит лишь как на условные значки для произношения известных сочетаний; звуковой же метод смотрит на свои значки, как на выражение звуковой стороны речи: этими значками, по его мнению, исчерпывается все звуковое содержание речи, а потому и отношение к значкам здесь иное. Буква в звуковом методе подчиняет себе произношение, а если звук не хочет все-таки подчиниться букве, то он берется под подозрение и становится «сомнительным»: характерный термин грамматики, смешивающий, как и звуковой метод, букву и звук!

Доминирующее значение буквы в звуковом методе сказывается весьма вредными последствиями, поскольку это ведет вообще к предпочтению буквы, языка книжного—языку живому, произносимому. На эту болезнь в школе очень метко указал Гильдебранд в известной книге «О преподавании родного языка в школе», говоря, что «черные черточки на бумаге составляют для нашего времени самую существенную сторону слова», а профессор Бодуэн-де-Куртенэ назвал всех грамотных «буквоедами».

Таким образом звуковой метод с точки зрения научного языкознания должен быть признан вызывающим серьезные возражения с принципиальной своей стороны, притом же вносящим значительную путаницу в правильное представление о явлениях живого языка и влекущим за собою нежелательные последствия на дальнейших ступенях изучения языка; с педагогической точки зрения он мало удовлетворяет требованию посильности работы для детей, так как рекомендуемые им предварительные звуковые упражнения преследуют задачу, по существу неразрешимую, а, кроме того, самый анализ по слуху только звуков, висящих в воздухе, является работой крайне отвлеченной.

Некоторые из недостатков звукового метода, сказывающихся главным образом в практических затруднениях при обучении грамоте, вызывали различные поправки и дополнения у самих последователей этого метода. Такой поправкой, например, явился «Новый способ обучения слиянию звуков» Вс. Флерова, выставивший требования: а) «читай, как говоришь»; б) «читай по подобию, т.-е. сообразуясь с прежде прочитанным», и в) «читай, что видишь». Флеров устранил «звукослияние», как бесплодное и не достигающее цели занятие. Свою систему обучения грамоте он строит на анализе речи, на «звукоразложении». Разложив слово на звуки, ученик, по Флерову, легко сумеет и сказать эти звуки вместе, как он их перед разложением говорил («читай, как говоришь»). Чтобы избавить от тех же мук «звукослияния», Флеров предложил принцип чтения «по подобию»: одинаковые звуковые и буквенные сочетания незаметно должны привести детей к овладению процессом чтения («мама, сама, рама, сума»). Наконец, чтобы избавить детей от отвлеченной работы «чтения до чтения», т.-е. слияния звуков по слуху, Флеров предлагает читать только по буквам («что видишь»). Однако принципиальная сторона звукового метода подобного рода поправками не колебалась.

В последнее время, с бо́льшим распространением и популяризацией научных знаний о явлениях языка, уже имеются в методической литературе попытки поколебать самое основание звукового метода. Есть методы, строящиеся на данных научного языкознания.

В основе этих методов лежит анализ произношения, а не звуков.

Попытку использовать так называемую артикуляцию звуков в целях уяснения процесса разложения и особенно слияния звуков мы встречаем даже у родоначальника звукового метода, Икельзамера (XVI в.), для выяснения природы звука обращавшегося к артикуляции (см. в методике Кульмана), но яснее и определеннее — у французского педагога Оливье — в первой четверти XIX века и у немецких педагогов Круга и Шаве — в первой половине XIX века. У нас этот метод пытался популяризировать Анастасиев. Метод этот не привился главным образом благодаря тому, что трудные отвлеченные словесные названия для звуков (вернее, для звукоартикуляций), которые требовались от детей, не только не упрощали дела, а, наоборот, усложняли.

Самым любопытным методом, последовательно использовавшим данные научной фонетики (особенно физиологии звуков речи), является в настоящее время метод немецкого педагога Шпизера, изложенный, между прочим, в III части «Лекций по экспериментальной педагогике» проф. Меймана. При помощи модели головы с разрезом через полость носа и рта, дети подробно ознакамливаются с путями и ролью выдыхания при произношении; затем при помощи различных карточек, на которых схематически изображены изменения в положении губ, языка, язычка и т. п. при произношении каждого звука азбуки, дети знакомятся с положением у них органов речи при произнесении каждого звука азбуки. Эти-то карточки, получающие символическое название звукоартикуляций, вроде: «дующий через щелочку», «производящий дрожание языка» и т. п.— заменяют собою звуковые обозначения. При помощи различных комбинаций этих карточек детей научают произносить различные звуки в их сочетаниях между собою. Затем задача заключается в том, чтобы постепенно заменить фонетические карточки буквенными знаками, которым опять-таки дается не звуковое название, а символическое же, указывающее на положение и укладку частей говорильного аппарата.

Как видим, метод Шпизера упорно избегает звукового названия букв и произнесения пред ребенком отдельных звуков, совершенно основательно исходя из соображения, что произнесение звука отдельно будет служить тормозом при слиянии звуков (как это мы видели в звуковом методе). Но проф. Мейман, излагая метод Шпизера, сомневается, чтобы фонетические карточки могли предотвратить отдельное, хотя бы внутренно, произнесение звука,—и этим самым избежать трудности слияния. Далее, в методе бросается в глаза тот же недостаток, что и у Оливье, Круга и Анастасиева.

В зависимости от изложенного метода стоит «естественный звуковой метод» Тимофеева, выпустившего даже, в подража-

ние Шпизеру, звуковые таблицы, в количестве девяти, изображающие органы речи в момент произнесения звуков (к слову сказать, таблицы, несмотря на сравнительную их дороговизну, очень неудовлетворительны, так как изображают только видимые положения органов речи, которые легко можно показать без всяких таблиц и которые притом же являются неисчерпывающими данной звукоартикуляции: например в изображении органов речи при произнесении звука «ж» отсутствует изображение положения языка и т. п.; ценнее были бы таблицы, дающие изображение положения скрытых органов речи).

Однако детальные занятия фонетикой, упражнения в произношении в том виде, как они ведутся по методу Шпизера или в школе глухонемых, несмотря на всю ценность их как в формально-образовательном, так и в практическом отношении (в особенности важную услугу могут оказать эти занятия урокам выразительного чтения), были бы едва ли уместны на первых уроках грамоты. Достаточно, если на анализе нескольких простейших случаев произношения дети увидят, что каждому укладу известных частей говорильного аппарата соответствует известный звук, сменяемый другим звуком, вызываемым сменой уклада частей говорильного аппарата.

Таким образом звук прикрепляется к известным положениям органов речи. Но его необходимо, вместе с тем, одновременно прикрепить и к видимому значку-букве. С этим значком должен быть ассоциирован известный уклад частей говорильного аппарата, потребный для произнесения его; при этом, если звук совсем не может быть отдельно произнесен, как почти все согласные, особенно мгновенные, то значок-буква сопровождается лишь немым показыванием или описанием укладки органов речи. Звук таким образом не отсекается от живого слова и не подвергается искажению в отдельном произношении. Впрочем нет большой опасности, если звук даже и будет назван в отдельности: важно только, чтобы дети знали, какую укладку нужно придать органам речи для правильного производства данного звука. Название звуку может быть дано какое угодно — «б», «бе», «бы», «буки» — большого тормоза это делу не представит при наличности указанного условия: дети будут знать, что это — название, а не самый звук; между тем звуковой метод именно утверждает, что «б», например, в отрывистом произношении — не название, а самый звук. Конечно, может быть, в этом случае помогли бы и символические названия, вроде шпизеровских, если бы только они не были искусственны и не обременяли памяти детей. Во всяком случае за буквой должно быть оставлено лишь значение условного значка, подчиненного произношению, но ни в каком случае не следует подчинять произношение значку, как это делает звуковой метод. А так как наше правописание не согласуется с произношением, то на первых порах следует избегать случаев большого разно-

гласия письма и произношения, т.-е. следует подбирать такие слова для чтения, правописание которых резко не расходится с произношением (т. е. избегать слов вроде «дуб, зуб, нож» и т. п.): последние случаи следует отнести к концу букваря, и при чтении их следует указать на разницу в написании и произношении, а не требовать искаженного произношения и не называть слышимого в конце звука «п» и «ш» (в приведенных словах) «сомнительным». Словом, с самого начала нужно устанавливать правильное соотношение между «графемой» и «фонемой», такое же, какое имеется у нас, взрослых читателей: ведь мы, смотря на написанное слово, не подчиняем своего произношения буквенному составу слова,—последний для нас лишь ряд условных значков, прочно ассоциированных с нужным произношением, часто очень расходящимся с буквенным составом; даже больше,—если буквенный состав таких слов будет соответствовать произношению, то у нас даже не возникнет соответственного слухового образа слова, мы не узнаем слова (например: «згары», вместо «с горы», «фсаммдьэльэ» вместо «в самом деле», и т. п.).

Опираясь на совместное участие слухового, зрительного и рече-двигательного факторов, в их правильном, соответствующем живой речи соотношении между собою, характеризуемый метод обучения грамоте способствует выработке с самого начала правильного акта чтения, приближающегося к только что указанному типу чтения взрослого грамотного.

Итак, звук не выделяется из живой речи, а лишь прикрепляется к тем или иным положениям органов речи в момент произношения; последние прикрепляются к тем или иным значкам-буквам; а все вместе связывается тем или иным значением слова: таким представляется путь первоначального обучения грамоте по только что охарактеризованному методу.

Из других методов первоначального обучения грамоте, завоевывающих себе в последнее время все большую и большую известность в русской начальной школе, заслуживают внимания так называемые «методы целых образов». К числу их принадлежит американский метод, популяризуемый известной книгой Е. Янжул «Американская школа». По системе американской школы была составлена азбука Соловьевой и Тихеевой «Русская грамота»; А. В. Дудышкиной «Я могу читать»; пользуется этим методом и Мироносицкий (см. его «Словечко»), и Фортунатова, и Шлегер («Первые шаги»). В 1924 году эти азбуки, за исключением Дудышкиной, вновь переизданы, а также появились и новые, составленные по методу «целых слов»: Яновской — «Труд и игра», Фридлянд и Шалыт «За работу». Американский метод принадлежит к числу строго аналитических методов; проф. Мейман назвал подобный метод— «методом целых образов», другие называют такой метод «методом совокупностей». Этот метод стремится сразу

привести ребенка к типу чтения взрослого грамотного, который, как это доказано экспериментально, не читает отдельных букв, а схватывает одним взглядом целые слова и ряды слов. Исходным пунктом занятий по этому методу является рисование знакомых ребенку предметов. Дети читают рисунки, а вместе с ними постепенно приучаются узнавать и подпись под рисунком; когда глаз ребенка достаточно привыкает к подписи под рисунком или рядом с ним,—рисунок уничтожается, и остается одно слово. Таким образом, дети читают целые слова, не зная букв, как элементов написанного слова.

Нам, привыкшим к синтетическим методам обучения грамоте, отправляющимся от буквы, естественно может показаться, что такое чтение целых слов без знания букв должно очень затруднить детей. Но в этом случае уместнее всего вспомнить слова Л. Н. Толстого о том, что «учителю кажется легким самое простое, а для ученика только сложное и живое кажется легким».

Нельзя однако представлять себе дело так, что дети научатся читать любое слово лишь по механическому запоминанию начертания каждого слова. Процесс чтения любого слова может быть обеспечен и в данном случае узнаванием в читаемом слове таких элементов, какие уже воспринимались ребенком в предшествующем опыте: такими элементами скорее всего явятся не столько отдельные буквы, сколько повторяющиеся комплексы их — слоги. Поэтому метод целых слов охотно комбинируется с методом слогов: и буквари, составленные с целесообразным подбором слогов в читаемых словах, легче обеспечивают постижение техники чтения, чем буквари, не принимающие в расчет этого обстоятельства (как, например, букварь Яновской).

Бесспорным достоинством метода «целых образов» является то, что он образует вполне правильные ассоциации, необходимые для нормального акта чтения: именно с зрительным образом написанного слова ассоциируется сразу слуховой и рече-двигательный образы; зрительный образ слов здесь лишь условный значок, подчиненный произношению и переносящий взгляд читающего прямо к значению, как это делает рисунок. Отсюда— осмысленное и выразительное чтение — естественный спутник метода «целых образов».

Наконец не лишним будет упомянуть об очень мало популярном, но любопытном методе, с одной стороны примыкающем к методу «целых образов», но и близком к фонетическим методам. Я имею в виду фономимический метод, разработанный французским педагогом Гросслэном и экспонированный им на выставке в Париже 1889 и 1900 гг. (метод был почтен золотыми медалями). Сущность этого метода заключается в том, что дети сначала изучают такие единичные звуки, которые являются носителями отдельных значений, например: «а!» «о!» «у!» «и!» «э!»—как междометия или же вопросительные: «а?»

«о?!» и т. д.; также и согласные, выражающие определенные значения: «с!» «ш!» «ф!» и т. д. При этом звуки иллюстрируются картинкой, мимизирующей данный звук.

Фономимический метод стремится облегчить переход от языка живого, произносимого — к языку писаному, и с этой стороны он заслуживает внимания. Он может дать материал для самых первых ступеней обучения, для вступительных, так сказать, занятий по обучению грамоте: в этом именно смысле использованы приемы фономимического, с оттенком звукоподражательности, метода Вахтеровым (см. его «На первой ступени обучения»).

В заключение обзора методов обучения грамоте естественно поставить вопрос: какой же из всех отмеченных методов заслуживает предпочтения перед остальными? Но прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо поставить другой: какой критерий следует принять для оценки того или другого метода? Проще всего на этот последний вопрос, казалось бы, ответить в том смысле, что лучший метод—тот, по которому быстрее можно научить грамоте. Однако, педагогическая мысль последнего времени не в этом полагает задачу первоначального обучения: наоборот, делаются определенные указания, что спешить с обучением грамоте не следует, и тот же «метод целых образов» или только что отмеченный «фономимический метод» настойчиво рекомендуют медленный путь усвоения грамоты, дабы не ею одной заполнить время первоначального обучения детей в школе, но и другими разнообразными занятиями, удовлетворяющими потребностям детского возраста и так рекомендуемыми программой трудовой школы (рисование, лепка, вырезывание и клейка, вообще занятия ручным трудом, коллекционирование в связи с наблюдениями природы и т. д., и т. д.).

Хорошим, отсюда, нужно признать тот метод, который не насилует детской природы, а, наоборот, идет навстречу потребностям ее. Вот единственно правильный критерий для оценки всякого метода. Но надо считаться и с другой стороной—с учителем. По мысли Л. Н. Толстого тот метод хорош, которым лучше всего владеет учитель. Мысль верная, — но учителю не следует консервативно укрываться в узкие рамки определенного и как бы раз навсегда принятого метода (как было бы губительно для дела и беспрестанное метание его от одного метода к другому), а ему необходимо внимательно присматриваться к принятому им методу с точки зрения только что указанного критерия и в нужных случаях не бояться пересмотреть свой метод: словом, всем нам, педагогам, следует помнить завет: «уча, учиться и самим».

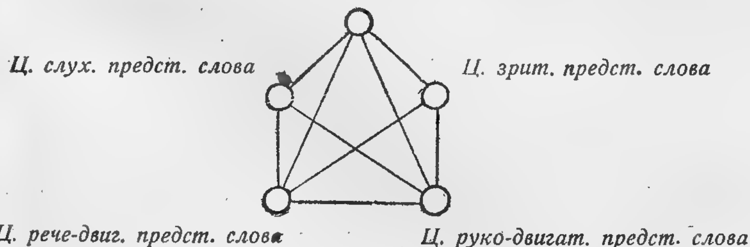
А во избежание узкой замкнутости в пределы определенного метода и отстаивания его одного, полезно иметь в виду высказанную еще Л. Н. Толстым мысль, что «нет ни одной методы дурной и ни одной хорошей, что недостаток методы

состоит только в исключительном следовании одной методе, а лучшая метода есть отсутствие всякой методы, но знание и употребление всех метод и изобретение новых по мере встречающихся трудностей... Учитель должен стараться узнавать наибольшее число метод, принимая их как вспомогательные средства». Ту же мысль повторяет и проф. Томсон, говоря, что «рациональный метод преподавания языка в школе состоит в отсутствии всякого метода (т.-е. готового рецепта или всеспасительного препарата, который называется методом) и в научно-обоснованном целесообразном пользовании всеми приемами усвоения языка, возможными в школе». Эту мысль он поясняет так: «Каждый из существующих приемов преподавания может быть при известных условиях полезен, но лишь целесообразный выбор их в каждом конкретном случае, целесообразное сочетание их и внесение по обстоятельствам нужных коррективов дают наиболее рациональный и совершенный способ преподавания в каждое данное время, при данном составе класса и всяких внутренних и внешних условиях» (см. его «Общее языковедение», 2-е изд., стр. 413, 409).

Данные психо-физиологического анализа процессов чтения.

Для научно-обоснованного целесообразного выбора метода обучения грамоте учителю необходимо иметь в виду научные данные психо-физиологического анализа процессов чтения. Остановимся здесь на главнейших из этих данных.

Задача обучения грамоте состоит в том, чтобы осложнить языковые представления неграмотного созданием в области мозговых центров речи новых центров. До сих пор неграмотный представлял слова в виде слуховых единиц, с одной стороны, и рече-двигательных—с другой, так, как он слышал и произносил слова. Постепенно, по мере приобретения навыков чтения и письма, он научится представлять слова в виде зрительных и руко-двигательных единиц. Таким образом он будет уже иметь четыре центра речи, объединенные общим центром представления значений (понимания) слова. Схематически так можно будет изобразить эти центры речи:



Все эти центры ассоциированы как между собой, так и с общим центром языковых представлений. Достигший полной грамотности человек, при виде напечатанного слова, скажем: «снег», — одновременно представляет и то, как звучит это слово, и то, какие движения органов речи нужно произвести, чтобы сказать его (он даже незаметно для себя может производить эти движения в их зачаточном виде), и то, какие движения должна совершить рука, чтобы написать это слово (в разговоре с собеседником он частенько, сам того не замечая, чертит на подвернувшемся клочке бумаги карандашом или пером то или иное из произносимых им слов, особенно—с ударением), а все вместе вызывает у него представления белого цвета снега, его температуры и проч.

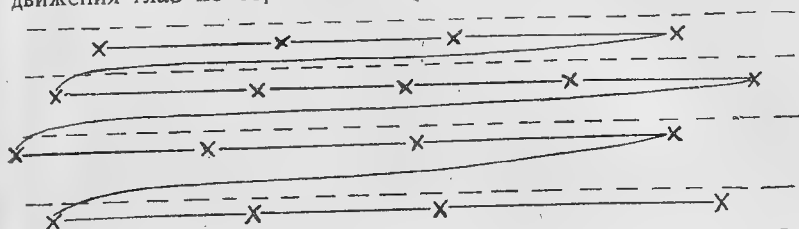
Теперь спрашивается, как зрительно воспринимает напечатанное или написанное слово достигший полной грамотности человек: воспринимает ли он в отдельности каждую букву, а потом объединяет их, «сливает» в слово, или же воспринимает слово в его целом зрительном образе? Уже простое наблюдение над случаями опечаток («просят громко не развогоривать»: этот плакат при входе в одну из комнат выставки при съезде по педагогической психологии в Ленинграде читали сотни посетителей, не замечая опечатки) удостоверяет нас в том, что грамотный человек читает, не замечая отдельных букв. Опыты с тахистоскопом показали, что на прочтение и узнавание слова, состоящего из десяти и более букв, требуется не более времени, чем на прочтение слова, состоящего из двух-трех и даже одной буквы.

Наоборот, только что начинающий читать, не выработавший еще особого зрительного центра чтения, не узнает целого напечатанного слова, а должен отдельно воспринять и узнать каждую букву, входящую в состав слова: на прочтение слова, состоящего из нескольких букв, он должен употребить столько актов узнавания и восприятий, сколько в нем букв.

Для определения типов чтения вполне грамотного и начинающего, взрослого и ребенка, Эрдман, Додж, Мейман и некоторые другие ставили ряд опытов, в результате которых экспериментаторы дали сравнительную картину актов чтения обоих типов.

В отношении чтения взрослого (грамотного) прежде всего выяснилось, что он воспринимает читаемый текст не побуквенно, а пословно или даже по нескольку слов за один прием схватывания глазом читаемой строчки. Что это так, можно убедиться даже путем простого наблюдения над движениями глаз при чтении текста взрослым: глаза его не движутся равномерно от одного края строки до другого, а скачут толчками, делая лишь несколько остановок на строчке. Более точное исследование характера движений глаз при чтении взрослого, с применением особых приборов, показало, что глаза делают на

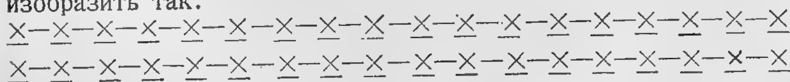
обыкновенной строчке печатного текста от одной до семи остановок (в среднем 4—5 остановок), в течение которых и воспринимают буквенные значки строки. Схематически эти движения глаз по строке можно изобразить так:



Глаза начинают свое движение не от самого края, а несколько отступя, при чем на второй и четвертой строчках это отступление больше, чем на первой и третьей. Фиксируя четыре или пять точек на строчке, глаза воспринимают все значки строчки, при чем линия движения глаз идет не по середине, а по верхней части строки.

Установлено далее, что область видения глаз не ограничивается только фиксационной линией движения глаз по строчке, а образует значительное «поле чтения» в несколько строчек выше и ниже читаемой, фиксируемой глазом. Строчки, лежащие выше или ниже читаемой, воспринимаются в «боковых полях видения». Спрашивается, какое значение имеют эти «боковые поля видения» для взрослого чтеца? Опыты с устранением таковых полей (для этого, между прочим, можно воспользоваться очень простым приспособлением, придуманным немецким педагогом Канкелейтом для других целей, это — листок картона с продолговатою прорезью, которая открывает только одну строчку) показали, что взрослый читатель, ограниченный в своем поле чтения лишь одной строчкой, испытывает какую-то беспомощность в уразумении читаемого текста. Дело в том, что боковые или косвенные поля видения, давая возможность оглядываться на пройденный путь и заглядывать в дальнейший, ориентируют читателя в содержании цельного воспринимаемого текста, помогая в установлении связи между читаемыми словами и даже фразами.

Иную картину мы видим в чтении ребенка (начинающего чтеца). Прежде всего глаз его движется не скачками или толчками, как у взрослого, а равномерно от буквы к букве, делая на строчке столько остановок, сколько имеется буквенных значков. Схематически чтение ребенка можно будет изобразить так:



При этом поле чтения ребенка суживается до одной воспринимаемой в фиксационной линии движения глаз строчки,

а боковые поля видения, давая ряд фиксационных, мешающих раздражений, не только не помогают акту чтения, а расстраивают его, отвлекая глаз к этим мешающим фиксационным раздражениям. Для устранения этих именно мешающих раздражений и сосредоточения глаз на фиксационной линии Канкелейт и придумал описанное выше приспособление. Наша русская школа исстари знала свой прибор, удовлетворявший той же цели, что и приспособление Канкелейта: это — знаменитая, воспетая в старых букварях указка. И наше доморощенное приспособление окажется не только не хуже немецкой выдумки, а в некоторых отношениях даже и лучше. В то время как Канкелейт, чтобы постепенно приучать глаза ребенка к фиксационным раздражениям, должен был постепенно увеличивать разрез на картоне для двух, трех и т. д. строчек, русская указка, ведя глаз чтеца по фиксационной линии, не закрывает боковых полей видения и таким образом приучает более естественным способом к тем же фиксационным раздражениям: снявши с текста приспособление Канкелейта, ученик на некоторое время все же окажется в положении, растерянном в массе мешающих раздражений.

Оценивая с точки зрения добытых экспериментальной педагогикой данных относительно актов чтения взрослого и ребенка как методы обучения грамоте, так и пособия для чтения (буквари и азбуки), мы должны прежде всего принять общее положение, что целью обучения грамоте является приведение ребенка (начинающего) к типу чтения грамотного, т.-е. выработать в нем уменье читать целыми словами, приучить его глаза к таким же движениям при чтении, какие совершают глаза грамотного. Какой же из методов обучения грамоте приведет скорее и лучше к указанной цели?

Казалось бы, что американский метод «целых образов» должен был наилучшим образом удовлетворять этой цели. Но мы видим, что глаз и внимание ребенка не могут ориентироваться сразу в массе впечатлений: путь чтения для него ограничивается фиксационной линией, а отдельная остановка глаза привлекается каждым буквенным значком. Чтение, как процесс сложный, становится возможным благодаря тому, что зрительная, слухо-двигательная и умственная стороны его вполне слиты, благодаря неразрывно-прочной ассоциации, в одно целое. С чтением дело обстоит так же, как со всеми навыками вообще: выработка их, в стадии выработки волевых действий, подчинена «закону образования совокупных импульсов из отдельных изолированных импульсов, или, выражаясь физиологическими терминами, совокупных иннерваций из отдельных иннерваций» (Мейман).

«На основании результата опытов, — говорит Мейман, — я готов отдавать предпочтение синтетическим методам чтения перед аналитическими, но с одной оговоркою, которая вытекает

из следующих соображений. Если мы видим, что слухо-двигательная часть чтения должна быть особенно точно усваиваема, то следовало бы рекомендовать звуковой анализ слов, который предшествовал бы синтетическому чтению. Правильным путем было бы, следовательно, соединение обоих методов в такой форме, чтобы началом служили подробные упражнения в звуковом анализе слов, сопровождаемые некоторыми сообщениями из области фонетики; параллельно с этим звуковым анализом должно выполняться зрительное расчленение соответствующего образа слов, а затем синтетический метод должен быть применен с такой точностью и основательностью, как будто предшествовавших аналитических упражнений совсем и не было, чтобы таким образом было обеспечено точное схватывание «элементов» (Мейман. Лекции, ч. III, стр. 105).

Оценивая пособия для первоначального чтения (азбуки и буквари) с точки зрения соответствия их выводам, вытекающим из данных опытов над типами чтения взрослого и ребенка, мы должны обратить внимание на шрифт, расположение букв и слов в книге и на характер текста чтения.

Почти все издававшиеся до последнего времени азбуки и буквари в этом отношении резко противоречили тем требованиям, какие должны быть к ним предъявлены с указанных точек зрения. Раскройте первые страницы любого букваря: вы здесь найдете все, что развлекает внимание маленького читателя, целый ряд мешающих раздражений, отвлекающих глаз от фиксационной линии чтения: тут и буквы разного формата, величины и шрифтов, тут и рисунки, и образцы прописи! И самая фиксационная линия движения глаза читателя явится не такой, к какой должен бы привыкать глаз читающего: эта линия не ведет глаз читателя от левого края строчки к правой, а ведет по вертикальной линии сверху вниз. Знаменитые столбцы слов в букварях распространенного типа не способствуют выработке нужных навыков движения глаз при чтении.

Не находит для себя места и поводов в этих букварях и упражнение боковых или косвенных полей видения, имеющих важное значение в ориентировании читателя в содержании читаемого материала. В самом деле, какой повод для ориентирования в тексте читаемого могут дать слова столбцов букварей, вроде:

сок,	*Лука,*	*Муха,*
сук,	*рука,*	*суха,*
лук...	*мука,*	*сума,*
	куку,	*суша,*
	кума...	*Луша,*
		луна...

(Образцы взяты мной наугад, с первой попавшейся страницы, из самых распространенных букварей Вахтерова и Флерова). Какая связь может быть установлена между этими словами или даже и фразами, вроде следующих (возьму из тех же букварей): «Волос тонок. Нас в покос застал мороз. Выпалил в ворону, а попал в корову. Волк — вор»?

Азбуки и буквари с внешней стороны должны удовлетворять следующим условиям:

Шрифт должен быть четкий и на первых порах не пестрить разнообразием. В устранение той же пестроты и наличия фиксационных раздражений первые страницы не должны отвлекать глаз читателя от буквенного состава слова разными рисунками, а последующие страницы не должны использовать рисунков в качестве подсказывающего пособия (рисунок, а под ним слово рама, или сито, или соты и т. д.), а лишь в качестве иллюстрации к прочитанному тексту.

Слова должны быть напечатаны без деления на слоги, чтобы приучать глаз схватывать слово, как одно целое; при этом слова для чтения должны быть расположены по фиксационной горизонтальной линии и должны быть объединены между собою по смыслу.

По возможности с самых первых страниц букварь должен давать связный текст в виде коротких фраз, тоже объединенных между собою.

Редкие из старых азбук и букварей удовлетворяли указанным условиям. Можно указать на два классических пособия, которые удовлетворяли многим и главнейшим из перечисленных требований, это—«Родное Слово» Ушинского и «Новая Азбука» Л. Н. Толстого. Обе книги не знают столбцов слов (в «Новой Азбуке» мы находим лишь несколько страничек в разных местах ее с такими столбцами слов для упражнений в чтении); обе книги не пестрят фиксационными раздражениями в виде обилия и разнообразия шрифтов или рисунков; обе книги дают короткие и удобо-охватываемые глазом строчки слов, напечатанных ровным шрифтов и без деления слов на слоги. Слова в «Родном Слове» автор стремится объединить по смыслу («Учебные вещи: книга, доска, тетрадь, перо, грифель, карандаш, чернильница, линейка. Игрушки: мячик, волчок, кукла, кегли»), а «Новая Азбука» дает с первых же страниц связный текст из фраз, которые, объединяясь, дают связные рассказы, непревзойденные в смысле использования детской речи. Фразы эти, напечатанные короткими строчками и отделенные от ряда других фраз чертою, воспитывают объединяющее поле чтения.

Вот образцы из «Новой Азбуки»:

У мамы было не мало дела. Она шила шубы Тани и Мани.	Тане дали бусы на шею. Бусы были милы и Таня была рада.
У Саши на лице была сажа. Мама мыла лицо Саши.	Ваня и Дуня сели на сене и рыли сено.

Из современных пособий более или менее удовлетворяет указанным условиям букварь Фортунатовой и Шлегер «Шаг за шагом» [1]).

Вообще же говоря, очень трудно составить такой букварь или азбуку, которые могли бы удовлетворить всем условиям, вытекающим не только из данных экспериментов о типах чтения, но и из требований, применимых к местным особенностям говора и к индивидуальным запросам детей в определенных конкретных условиях момента прохождения грамоты.

Недаром в педагогической литературе последнего времени все заметнее и заметнее проявляется течение в пользу безбукварного обучения грамоте.

Безбукварное обучение грамоте.

Школа и раньше знала способы безбукварного обучения грамоте в виде пользования общеклассными таблицами элементов речи или слов, а также в виде пользования разрезной азбукой для составления слов самими учениками. Но более популярной стала эта мысль в последние годы в связи с течением по трудовому методу. В создании слов в классе самими учениками, в создании самой разрезной азбуки силами тех же детей, в иллюстрировании детьми же созданных и прочитанных ими слов справедливо усмотрели элементы трудового метода.

И действительно, есть глубокие основания за течением в пользу безбукварного обучения грамоте.

При безбукварном способе легче перекинуть мост от естественной речи ребенка к искусственному символу слов. В то время как букварный способ, исключительно опирающийся на эти символы-значки, видит единственную цель в скорейшем приобщении к ним детского понимания и тем самым резко отрывает их от естественного строя речи, безбукварный способ может скорее гармонировать с новым течением, не полагать

[1]) В издаваемом Госуд. Издательством моем букваре «Читай, пиши, считай» я стремлюсь согласовать как внешнюю сторону (формат) букваря, так и внутреннее содержание его с требованиями, указываемыми в этой кинге.

главнейшей цели обучения грамоте «в формальном преподавании чтения и письма», но опираться в этом случае на живой опыт детей, на их наблюдательность и их собственные переживания. И программа Наркомпроса, осуждая стремление прежней школы как можно скорее научить детей читать и писать, выдвигает в качестве принципа новой школы—неторопливое прохождение букваря. Она находит возможным часто отодвинуть обучение грамоте на некоторое время, пока дети не разовьются и не придут к сознанию необходимости выучиться читать и писать. Не указывая определенного метода обучения грамоте, программа настаивает на том, чтобы процесс обучения не выливался в сухое сложение и разложение слов, слогов и звуков-букв, а был тесно связан со всем детским обиходом и интересами детей. Совершенно такие же указания мы находим и в программах ГУС'а. Здесь также указывается, что обучение механизму чтения должно итти в связи с беседами при разработке тем комплексов, при чем следует обходиться без скучного и непроизводительного складывания букв и слогов. Надо читать целые (на первых порах небольшие) слова, связанные с беседой по теме. А этого легче всего достигнуть, как увидим, именно при безбукварном способе.

В самом деле, школа, кладущая в основу букварь как принцип, и фактически пользующаяся букварем старого шаблонного типа, почти неизбежно должна разделить участь тех «антипсихологических школ», которые еще Песталоцци назвал «машинами для уничтожения всех результатов силы и опыта, пробужденных в детях самой природой». Вот как охарактеризовал Песталоцци весь ужас этого убийства в детях живых сил и инициативы в школах учебы: «Детям предоставляют до пятилетнего возраста вполне наслаждаться природой; дают каждому впечатлению, получаемому от природы, действовать на них; они чувствуют ее силу; они уже далеко зашли в наслаждении свободой и всеми ее прелестями, и свободный, естественный ход развития материально счастливого дикаря уже принял в нем определенное направление. И после того как дети целых пять лет наслаждались блаженством этой жизни, вдруг заставляют исчезнуть природу из их глаз; тиранически заставляют исчезнуть всю привлекательность непринужденности и свободы; как овец, сбитых в кучу, бросают их в какую-нибудь вонючую комнату; по целым часам, дням, неделям, месяцам и годам неумолимо держат их на рассматривании жалких, неинтересных и однообразных букв и на строе жизни, до такой степени отличном от прежнего их положения, что можно с ума сойти.

«Друг! Скажи мне, мог ли удар меча, упадающий на шею преступника и лишающий его жизни, произвести на его тело большее действие, чем то, которое производит на душу ребенка подобный переход от продолжительного, прекрасного руководства природы к жалкому ходу дела в школе?»

Мы видели, что новая программа стремится связать момент приобщения детей к условностям печатного, книжного слова с интересами и переживаниями их. Она настаивает на том, чтобы дети читали и писали только то, что они видели, знают: они должны творить на всем протяжении обучения: «Лучшая азбука, — читаем мы в программе Наркомпроса, — есть текст, создаваемый самими детьми; их собственные переживания, наблюдения, впечатления дадут богатый для этого материал».

Этому требованию программы, основанному на психологии детского речевого творчества, легче всего удовлетворить именно при безбукварном методе. Здесь незаметно, в связи с живой и интересной беседой, фиксирующей внимание детей на определенном живом представлении, может быть выдвинут символ этого представления, скажем рисунок, а потом и буквенное слово. И уже прочитать или написать слово, рожденное в живой беседе, не будет для детей скучным и сухим делом, а самое слово, ими напечатанное или написанное, не будет собранием «жалких, неинтересных и однообразных букв», а оживет в сознании их всеми красками живого представления! Ведь тем-то и привлекает в сущности чуткое внимание передового учительства американский метод, что он дает возможность оторваться от «антипсихологического» строя старой школы, хотя самая сущность метода «целых слов» вовсе и не в этом. Безбукварный способ легко может ужиться с любым методом обучения грамоте. Важно то, что он не будет исходить в чтении, как процессе условном и на первых порах неизбежно трудном, от чужих и часто чуждых для детей представлений, навязываемых им готовым букварем, а будет оперировать над материалом, доставляемым самими детьми.

В противоположность однообразному и шаблонному материалу для чтения в готовых букварях, при безбукварной системе текст для чтения и письма будет крайне подвижным и глубоко индивидуальным. Он появится то в виде коротких подписей под рисунками, развешиваемыми по стенам или появляющимися в тетрадках («наша школа, дом, сад, моя мама»...), то в виде аншлагов, вывешиваемых в определенные моменты и по живому поводу («привет зиме»), то в виде списков дежурных («Маша и Паша, Миша и Лиза»), дней недели, надписей на вешалках, ярких очередных наблюдений («радуга, град») или отметок о событиях («улетела птичка, у нас новичок Вася»), дата посевов и прочих работ («посеяли горох 1-го мая, посадили березку 5-го апреля»), или в виде всякого рода предупредительных надписей («сырая вода, кипяченая, молоко, вход, выход, шкап для книг, шкап для посуды» и т. д.), или в виде надписей на принесенных с поля цветах («ромашка, ландыши, водяная лилия»), то в виде отметок крупных поворотных моментов в природе («зима, выпал снег, листья опадают, цветет черемуха»), или в виде отметок о занятиях («читали или слу-

шали сказку, пели песню, рисовали мак, ходили в сад») и отметок о событиях в городе или деревне («выгнали скот в поле, пашут, построили новую избу, ярмарка, базар»), или в форме осведомления коллектива о предстоящих работах («завтра на огород, вечером поливать грядки, пора полоть огурцы») и т. д. и т. д. (см. Программу Наркомпроса).

При такой системе отдельные слова не будут уже теми отдельными словами, которые заполняют столбцы обычных букварей, а явятся фрагментом цельных наблюдений или конкретных переживаний. Что же касается фраз, то каждая из них будет иметь в глазах детей живой смысл и непосредственный интерес.

Уже и программы Наркомпроса и Гус-а указывают на возможность безбукварного обучения грамоте, а практика знает опыты безбукварного обучения грамоте. Таков «Способ естественного усвоения грамоты» Морозовой и Тихеевой, а в последнее время—книга И. Н. Шапошникова «Живые звуки». Руководство для обучения детей письму и чтению без букваря, с приложением 94 отдельных рисунков (Государственное Издательство, 1922 г.).

Исходя из понятия, что чтение ребенка на первой ступени должно быть приспособлено к его внешним восприятиям, наблюдениям, опытам, ко всему тому, что он видел, слышал, пережил, что знает, что может в силу этого вызвать в нем живые, полные значения образы,—авторы «Способа естественного усвоения детьми грамоты» предлагают на первых порах заменить книгу системой карточек с напечатанными на них словами и фразами. Каждая школа, конечно, будет иметь свой собственный набор карточек, отражающих работу данной группы детей.

Букварь или, как авторы предпочитают называть, словарь,—потому что дети должны читать не буквы, а целые слова,—окажется нужным и уместным, но после того как дети преодолеют механизм чтения.

В заботах о приучении детей схватывать напечатанные слова целиком авторы дают разработанную систему карточек слов, начиная с наиболее легких в фонетическом и орфографическом отношениях. Закреплению в зрительной памяти указанных слов способствует особая игра. Пособие для этой игры—набор игрушек и предметов, с одной стороны, и карточек названий их,—с другой. Ряд приемов игры: 1) детям вручаются карточки-названия, по которым они должны принести соответствующие предметы или обратно: к тому или другому набору предметов должны подыскать соответствующие карточки-названия. 2) На столе раскладывается несколько предметов; руководитель и дети стоят или сидят вокруг стола; кто-нибудь кладет на стол карточку из числа заранее подобранных; кто первый прочтет ее — берет соответствующий предмет. Обратно: на стол

кладутся карточки; поочередно выдвигаются соответствующие предметы, которые и ставятся детьми на карточки...

Дается в книге и ряд других приемов игр и задач, ведущих к той же цели закрепления в памяти указанных слов.

Когда образуется достаточный запас зрительных образов узнанных слов, авторы подводят детей к узнаванию составных частей слова,—сначала слогов, а потом и букв. Для узнавания слогов авторы пользуются приемом перегибания и разрезания слов по слогам, начиная со слов двухсложных. Затем детям даются узнанные ими слоги для составления тех же, а потом и новых слов: сначала дается два, потом три или четыре слога для составления одного, двух и т. д. слов; потом дается целая коробочка с узнанными слогами, с которыми дети и оперируют.

Последний этап — разрезывание карточки на буквы и тот же ход работы с ними, как и со слогами.

Руководство Шапошникова заслуживает также полного внимания учителей и может послужить толчком для их творческой работы в области обучения детей грамоте.

Автор руководства «исходит от живой речи, от понятий, образов и идет к выражению их в графической форме». Поэтому букварь, как книжку, как те готовые слова, которые подлежат прочтению, он принципиально отрицает.

Для выражения речи в графической форме автор руководства на первых порах широко пользуется символами двоякого рода: 1) рисунки предметов, заменяющими нужные слова, и 2) черточками, тоже как знаками слов. Самый же материал для чтения при помощи сначала только что указанных, а потом и буквенных символов, черпается из живой беседы, рассказа, чтения и проч., т.-е. всего того, что действительно можно назвать образовательными занятиями. В этом автор полагает существенную сторону предлагаемого им метода и находит опору для себя в мнении Лая, что «на первом году учения центр тяжести должен лежать не в формальном преподавании чтения, письма и счета, но в вещественном или так называемом наглядном обучении. Букварь в своем содержании должен очень тесно, а в некотором отношении прямо буквально примыкать к вещественному преподаванию» («Школа действия»). В предлагаемом автором руководства пособии в виде 94 печатных картинок, как дидактическом материале, он видит, между прочим, средство «для наглядного и живого знакомства с вещами и явлениями окружающей среды».

Приведем два-три образчика уроков по предлагаемому И. Н. Шапошниковым безбукварному методу:

Тема: Как курочка снесла яичко.

Текст рассказа устанавливается коллективно, всем классом, в результате предварительной беседы с детьми. Можно начать со сказки «Золотое яичко».

«Запишем теперь наш рассказ».

Курочка	снесла	яичко
Петух	закричал	кукареку
Маша	взяла	яичко

Печатные рисунки: курица, петух, Маша.

Рисунки, исполненные учителем или учениками старших групп: яйцо и курица — дубликат.

Как оса ужалила Симу.

Оса	ужалила	Симу
Сима	стонет	ох, ох, ох!

Звуки и буквы «А» «У».

Шура	закричал	А	грибок
	Ветер	воет	У

Плоды деревьев.

У	сосны	шишки
У	липы	орешки
У	дуба	жолуди

Наша прогулка.

Саша	рвала	цветы
Маша	плела	венки
Сима	кричала	АУ АУ

Для безбукварного же обучения грамоте предназначается и вышедшее еще в 1910 году пособие А. Зачиняева «Азбука—творчество». Пособие представляет собою паспарту, переплетенное в виде книги-обложки и снабженное полосками для вкладывания букв и рисунков; к пособию в особом конверте приложены наборы букв печатного и рукописного шрифтов, а также наборы рисунков и картинок на разные сюжеты и темы.

Можно обойтись и без нарочитых пособий при обучении грамоте по безбукварному способу: достаточно, если будет иметься разрезной алфавит в нескольких экземплярах (а в крайнем случае и он даже может быть создан руками учеников); что же касается рисунков и картинок, то часть их может быть создана самими детьми или же ими и учителями могут быть использованы разные иллюстрированные издания. Важно усвоить самый принцип, а конкретные формы, в которые выльется этот способ, будут во многом зависеть от творческих способностей учителя и творческих же проявлений детской инициативы.

Для характеристики все той же тяги к методу «целых слов» интересно остановиться на вышедшей в 1922 году в издании Пермского Губоно книге Н. Е. Бочкарева «Жизненное изучение грамоты»,—руководство к «подвижному букварю» автора с приложением ручного букваря.

Противопоставляя старой «школе учобы» новую «школу жизни», автор стремится построить такую систему занятий языком в школе, которая бы отвечала требованиям новых педагогических течений. И прежде всего он хотел бы видеть в школе не обучение русскому языку, как готовым формам, как очередному школьному предмету, а изучение родного языка, создание его. К задачам, поставляемым в отношении обучения грамоты, тов. Бочкарев подходит с точки зрения общих задач, поставляемых им в отношении занятий языком в школе. Он намечает четыре таких задачи: 1) развитие языка в связи с развитием духовного мира ребенка (содержание и форма), 2) развитие языка, как средства общения (свободное владение речью, словом и синтаксическими формами), 3) изучение языка, как предмета науки (сознательное владение речью, формой) и 4) практическая задача—умение владеть средствами письменной речи (правописание и пунктуация) и печатной (механизм чтения).

Автор «Жизненного изучения грамоты» подчеркивает не раз, что задача обучения чтению и письму не должна быть понимаема только с внешне-механической стороны привития определенных навыков; в занятиях грамотой он хотел бы видеть пути к осуществлению всех поставляемых им задач изучения языка. А потому с первых же уроков в занятиях грамотой тов. Бочкарев ставит для них чтение целью, а не средством для

овладения механизмом: он обставляет занятия таким образом, что первое же прочитанное детьми слово входит в цепь тех ассоциаций, которые делают интересным и осмысленным всякое чтение. На самые упражнения в механизме чтения Бочкарев уделяет гораздо меньше внимания, сравнительно с другими занятиями, ведущими к осуществлению поставленных им общих задач (рассказывание, драматизация, заучивание и декламирование стихов, рисование, загадки и пр.).

Исходя из анализа процесса чтения взрослого и приняв во внимание данные психо-физиологического анализа акта чтения, тов. Бочкарев становится на точку зрения уже популярного теперь метода целых слов. Но учитывая в то же время особенности детского чтения, воспринимающего текст побуквенно, он стремится совместить в своем методе аналитические задачи с синтетическими. Такое совмещение он видит в том, что к элементам, составляющим слова, может быть подход с точки зрения их целостности и законченности; тов. Бочкарев использует приемы так называемого фономимического метода, рассматривающего отдельные звуки в качестве целых слов. Так, звук «а», использованный в рассказе и вставленный в форму вроде «А! ты зайчика поймал!» — является для ребенка словом; или «у», вставленное в рассказе о козе в фразу «У! идет коза рогатая»,— тоже является жизненным словом и т. д.

Став на точку зрения метода целых слов, тов. Бочкарев в своем руководстве предлагает одну из многих уже теперь в практике нашей школы разновидностей так называемого «американского метода».

Особенности предлагаемой системы «жизненного» изучения грамоты двоякие: внутренние и внешние. Внутренние особенности самого метода сводятся к тому, что на ряду с зрительным образом целого слова, предъявляемого детям для запечатления его, он дает пути к синтетическому осмысливанию прочитанного слова через предъявление детям элементов, составляющих слово, — отдельных букв и слогов; но и те, и другие элементы для детей — носители целых впечатлений.

Это—не оригинальная особенность автора рассматриваемого руководства; такова общая тенденция вариаций американского метода на русской почве. И в этой тенденции я вижу здоровую сторону всех наших «американских» отражений. В частности у тов. Бочкарева этот синтетический элемент выдержан в духе того же метода целых слов: это—ценная сторона предлагаемой разновидности американского метода.

Внешняя особенность системы, это — идея подвижного букваря. Она тоже не нова, но наиболее из всех предлагавшихся систем выдержанная.

В основу чтения целых слов тов. Бочкарев кладет «не стремление как можно больше прочитать слов, а изучение

слова». Не гонясь за массой читаемых слов, а дорожа прочностью усвоения слов, предъявляемых в виде целых карточек, тов. Бочкарев имеет в виду создание такого запаса хорошо усвоенных слов и слогов, который мог бы быть использован для чтения цельной статьи. Если смысл чтения отдельных букв-слов и слогов-слов—в подготовке таким путем к чтению целых слов, то и чтение слов в конечном счете должно подготовлять к чтению целых статей. И навык читать цельные статьи автор руководства стремится дать возможно раньше, как я покажу дальше.

Чтобы обеспечить правильный переход от навыка читать осмысленные слова к чтению осмысленных фраз, а потом и статей, руководство предлагает использовать главным образом разговорный язык самого ребенка. Отсюда оправдание «подвижной системы» автора, дающей возможность в каждой местности подбирать свой языковой материал.

Идея подвижного букваря вытекает из двух положений метода: 1) класть в основу обучения живой разговорный язык местности и 2) изучать зрительный образ целых печатных слов, а через них и фраз. Подвижной букварь состоит из достаточного количества карточек со слогами, словами, имеет и полосы с фразами, а также и набор рисунков.

Подвижным букварем, по мнению автора, может воспользоваться последователь любой разновидности американского метода, но он же может быть с пользой применяем и при обучении грамоте звуковым методом.

Кроме общеклассного подвижного букваря, автор дает в руки каждого ученика ручной подвижной букварь с таким же материалом.

В вопросе обучения письму тов. Бочкарев стоит на точке зрения одновременного обучения ему с чтением, но не совместного: такое решение вопроса я тоже считаю наиболее правильным. По методу и принципам, полагаемым автором руководства в отношении обучения письму, он сближает эту сторону изучения с чтением.

В главе о практических приемах изучения грамоты тов. Бочкарев дает подробные указания, как следует использовать прием чтения слов-букв, а затем слогов; чтению последних он придает громадное значение, считая слог ячейкой, из которой строятся соты—слова. Дает подробные указания о порядке прохождения алфавита, кладя в основу выбора тех или иных звуков артикуляционные признаки. Подробно указывает также, как следует использовать идею наискорейшего перехода к чтению целых фраз. В этом случае приемы тов. Бочкарева совпадают с приемами недавно опубликованного метода Шапошникова: Бочкарев ставит на месте предполагаемого слова +, а Шапошников: — Маша + (мыла) рамы... Курочка (рисунок) — — (снесла яичко).

Придавая большое значение задачам-загадкам, Бочкарев дает подробные указания, как их использовать. Такие же подробные указания даются им и в отношении хода занятий по изучению письма.

Образчики уроков по обучению грамоте.

Урок по звуковому методу.

План уроков Н. Ф. Бунакова.

(По «Отчету» о педагогических курсах в Ярославле в 1898 г.)

1-й урок. С младшим отделением руководитель Н. Ф. Бунаков приступил к звуковым упражнениям, как первой ступени обучения грамоте. Дети припомнили крик ребеночка (уа). Дано понятие о звуке. Производилось разложение речи на слова и разложение слов на звуки (уа, ау, ура, ух, ах, ох). Дано понятие о различии между звуками легкими (гласными) и трудными (согласными). В конце урока дети производили различные сочетания звуков, то отбрасывая от данного сочетания тот или иной звук, то вводя в него новые звуки, то заменяя одни звуки другими и таким образом получая новые звуковые сочетания, значение и употребление которых объясняли в ответе на вопросы учителя: ухо — сколько у тебя ушей? Покажи правое! Покажи левое! Для чего тебе нужно ухо? Уха — что делают с ухой? Из чего варят уху? Муха — когда бывает много мух? и т. п.

2-й урок. Дети разлагали на слова сказанную и объясненную пословицу: «Соха кормит, веретено одевает», потом заметили, во сколько приемов говорится то или другое слово, и разлагали слова на «приемы» (слоги) и на звуки. Заметив, что дети стали смешивать слоги с звуками и принимать целый слог за отдельный звук, учитель (Бунаков) сосредоточил работу на звукоразложении, от которого перешел к упражнениям в придумывании слов с данным звуком, а потом к упражнениям в сочетании знакомых детям звуков: ухо, уха, муха, хор, сор, соха, оса, роса, мох, ум, сума, рама.

3-й урок. Такие же упражнения над звуками с сообщением нового звука «к».

4-й урок. Руководитель (Бунаков) вывесил перед младшим отделением картину, представляющую зимний вид, и сказал детям, чтобы они рассмотрели ее, а потом рассказали ему, что нарисовано на картине и в какое время.

Дети сказали, что они видят на картине: дорогу, обоз, тройку, лес, избы, мальчиков, снеговую бабу. — Почему же вы узнали, что все это представлено на картине зимой? — Да, вы смотрели глазами и увидели дорогу, снег на дороге, лес, снег на деревьях, мальчиков и мужиков в шубах и валенках, лошадей, запряженных в сани. Вы узнали здесь зиму **зрением**: глаза нам служат для зрения. — Теперь слушайте, что я скажу:

Тает снежок,
Ожил лужок,
День прибывает...
Когда это бывает?

Узнаете ли здесь зиму? — Нет? Что же, какое время здесь вы узнаете? Почему же вы здесь узнали весну? Разве вы видели что-нибудь? — Да, правда, вы слушали ушами и услышали, что снег тает, что на лугу показалась травка, что дни стали длиннее. Вы узнали здесь весну **слухом**: уши нам служат для слуха. Хотите заучить эти стишки про весну? — Дети в одиночку и хором повторяют стишки за учителем и заучивают их. — Когда же «это бывает»? — Что бывает весной? Как об этом сказано в стишках? — Так чем же вы узнали зиму на картине? А чем вы узнали весну в стишках? — Как узнавали вы звуки в понедельник, когда с вами занимался другой учитель? — Да, учитель говорил слова, вы слушали ушами и разлагали их на звуки. Учитель говорил звуки, вы слушали и узнавали, какой звук легкий, какой трудный. — Это все правда. А вот если бы слова напечатать или написать, тогда на слова и на звуки можно бы смотреть глазами, узнавать их не слухом, а зрением. — Пусть этот кружочек будет значить *о* (пишет букву *о* на классной доске), а этот крестик *х* (пишет букву *х*). Посмотришь на кружочек, говори *о*. Посмотришь на крестик, говори *х*. Вот раньше говорили вам *о*, и вы узнавали звук *о* как? — Да, ушами, слухом. — А теперь смотрите и узнавайте глазами, зрением, что я напишу. — Да; я написал *о*. Узнавайте теперь. Читайте, что я написал. — Теперь я напишу оба эти значка, какие мы придумали: как их прочитать вместе? (Пишет *ох*). — Хорошо. А теперь как прочитать? (Пишет *хо*). — Читай ты. Читай ты. (Пишет то *о*, то *х*, то *ох*, то *хо*). — Хорошо, детки! Значит, что же нужно сделать, чтобы можно было узнавать звуки и читать слова глазами, зрением? — Да, нужно для всякого звука придумать особый значок. А много надо придумать значков? Может быть довольно двух? Почему надо много значков? — Да, только нам не нужно их выдумывать, их люди давно без нас придумали, пишут, печатают и называют **буквами**. — Как называются значки звуков? Надо ли вам их придумывать? Почему? — Ну, я вам буду показывать буквы, а вы будуте их запоминать, читать и писать.

Учитель знакомит детей с письменными и печатными буквами *а* и *у*, обращая внимание на их форму и части и на-

зывая печатное *а* буквой со спинкой, а *у* — буквой с хвостом. Дети сперва читают то отдельно ту или другую букву, то сочетание *ау* и *уа*, по требованию учителя. — Всех букв, детки, в один раз не заучишь, — почему? — Да, звуков много и букв много. Сегодня будет с вас. Ну, а писать эти буквы вы будете уж в другой раз.

Урок Тимофеева по естественному звуковому методу.

«Что я делаю, когда говорю *а*? Я широко открываю рот и подаю голос. Вот лицо человека, который говорит *а*». «Говорите протяжно *а* и держите ладонь руки вблизи рта»... «Вы ощущаете дуновение теплого воздуха, который выходит изо рта»... «А может ли человек говорить, когда закроет рот?» «Нет». «Смотрите на меня: я закрываю рот, подаю голос и говорю *м*. Пока я говорю *м*, рот закрыт»... «Держите ладонь руки перед отверстием носа и протяжно говорите *м*, — вы ощущаете дуновение теплого воздуха, который выходит через отверстие носа»...

«Вот лицо человека, который говорит *м*... Когда человек говорит *а*, рот его все время остается одинаково открытым, а когда он говорит *м*, рот его все время остается закрытым (учитель протяжно произносит *а*, а потом *м*). Смотрите на меня. Что я делаю, когда говорю *ам* (учитель произносит *ам* сначала медленно, потом быстрее, но непременно оба звука сливает в слог)? Остается ли рот все время открытым?». «Нет». «Изменяется ли он?» «Да». Каким он был сначала?» «Открытым». «А в конце?» «Закрылся». «Значит, когда я говорю *ам*, я широко открываю рот и сейчас же его закрываю. Могу ли я нарисовать лицо человека, который сначала открывает рот, а затем его закрывает?» «Нет». «Почему же?» «Открывать и зак вать рот может только живой человек, а нарисованный человек всегда остается таким, каким я его нарисовал: или с открытым, или с закрытым ртом». «Значит, я могу нарисовать лицо человека, который говорит *а* или *м* (в первом случае рот все время одинаково широко открыт, а во втором — закрыт), но не могу нарисовать лицо человека, который сказал *ам*. Что же я должен нарисовать, чтобы вы знали, что человек сказал *ам*? Посмотрите на эту картинку (показывается картинка, изображающая произнесение слога *ам*). Что она изображает?» «Два лица одного и того же человека. Первое лицо (слева) показывает, как человек н а ч и н а е т говорить (широко открывает рот), а второе, как он о к а н ч и в а е т говорить (закрывает рот). Взглянувши на эту картину, вы сразу видите, что человек делал, когда говорил *ам*, и сами можете сказать *ам*. Какие два лица одного и того же человека я должен, следовательно, нарисовать, чтобы вы знали, что нужно сказать *ам*?» «Первое лицо — с открытым ртом, а второе — с закрытым». «Смо-

трите на меня. Что я делаю, когда говорю *ма* (учитель произносит *ма* сначала медленно, потом быстрее, но непременно оба звука сливает в слог)? Сначала закрываю, а затем быстро и широко его открываю. Могу ли я нарисовать лицо человека, который сказал *ма*?» «Нет». «Почему?» (Прежнее объяснение.) «Что же я должен нарисовать, чтобы вы знали, что человек сказал *ма*? Посмотрите на эту картинку (показывается картинка, изображающая произнесение слога *ма*). Что она изображает?» (Прежнее объяснение.) «Какие два лица одного и того же человека я должен следовательно нарисовать, чтобы вы знали, что нужно сказать *ма*?» «Первое лицо с закрытым ртом, а второе—с открытым». «Смотрите теперь на меня хорошенько. Что я делаю, когда говорю слово *мама* (учитель произносит это слово по слогам сначала медленно, а потом быстрее)? Сначала закрываю рот, потом быстро и широко его открываю и опять закрываю и открываю его. Сколько раз я открываю рот?» «Два раза». «А сколько раз я его закрываю?» «Тоже два раза». «Что я должен нарисовать, чтобы вы знали, что человек сказал слово *мама*? Посмотрите на эту картинку (показывается картинка, изображающая произнесение слова *мама*). Что она изображает? Четыре лица одного и того же человека. Все они показывают, что человек делает, когда говорит *мама*. Взглянувши на эту картинку, вы сразу видите, что человек делал, когда говорил *мама*, и сами можете сказать это слово. Сколько лиц одного и того же человека я должен следовательно нарисовать, чтобы вы знали, что нужно сказать слово *мама*?» «Четыре: первое—с закрытым ртом, второе—с открытым, третье—с закрытым и четвертое—с открытым». «Прочтите все картинки». (Дети не должны тянуть звуков, а должны произносить быстро: *а*, *м*, *ам*, *мама*.)

Урок обучения грамоте в американской школе.

(По книге Ек. Янжул «Американская школа».)

В школу приносится (лучше всего кем-нибудь из детей), скажем для примера, кузнечик.... Дети рассматривают его.... Учительница спрашивает: «что нам принесли?» Ответ: «Нам принесли кузнечика».... Это пишется на доске.. Таким же образом составляются другие предложения о том же кузнечике, вроде, например: «кузнечик темного цвета, он живет в траве, кузнечик прячется под камнями, его глаза блестят, он умеет высоко прыгать» и т. д. и т. д. Через несколько дней дети выучиваются узнавать в этих фразах слово «кузнечик» и, может быть, несколько других часто повторяющихся слов. Как только выучиваются они выделять слова, учительница выбирает те из них, которые желают специально изучить, и всячески упражняет детей в их узнавании.

Одним из способов заучивания вида слов и целых предложений служат оставление их на доске и постоянное возвраще-

ние к ним для того, чтобы ученики припоминали в них то, что они означают. «Та фраза, которая составлена в классе, должна быть написана на доске и оставлена там для ежедневного прочтения», говорится в «Советах для учителей» одного школьного отчета.

Около двух недель предполагается держать учеников собственно на беседе для того, чтобы был материал для записывания на доске фраз; потом они занимаются выделением слов из этих предложений, выучивая в день по три-четыре слова и только по окончании 7 или 8 недель предполагается, что дети изучили достаточное число слов для того, чтобы их легко было навести на различение звуковых элементов, из которых составляются слова; и тогда наступает время для выделения звуков или слов, подобно тому как они прежде выделяли слова из фраз. Подспорьем к анализу слов, который таким образом оттянут до более позднего времени, служит подбор слов по их «звуковому» родству, т.-е., например, mat, cat, sat, или других однородных по преобладающему звуку слов.

Нормой числа слов, изучаемых ежедневно при этом способе обучения, считается, заметим здесь, для школ Нью-Иорка например, два слова в день; 125 слов, изученных в первое полугодие учения в школе, удовлетворяют минимальным требованиям от учителей, согласно нью-иоркскому «Руководству» для них.

Итак, суммируя все сказанное, вот последовательность преподавания в американских школах: 1) беседа с учениками, вызывающая их на изложение каких-либо мыслей по поводу предметов, очень часто принесенных ими самими; 2) запись на доске и оставление там на долгое время предложений, в которых они узнают высказанные ими самими мысли или наблюдения; 3) выделение слов, сначала тех, которые узнаются самими детьми из повторения их в целом ряде фраз; 4) группирование слов по «звуковым семействам» (phonic families) и, как последняя стадия, выделение звуков и их знаков — букв.

Урок по методу Фортунатовой и Шлегер.

(По книгам «Первый год обучения в начальной школе» и «Шаг за шагом».)

Семья ближе всего к детям, начинающим школьную жизнь, — поэтому с нее мы и начинаем.

Прежде чем приступить к чтению, мы показываем детям рисунки, изображающие членов семейства. Тут фигурируют: папа, мама, дети — мальчики Миша и Саша, девочки Маша, Шура, Сима и нянька Луша. Все эти лица изображены в букваре, но, кроме этого, нами изданы еще таблицы с разрезными изображениями этих фигур.

Когда дети ознакомились с этими фигурами и их именами, приступим к чтению. Выставляется мальчик: дети говорят, что

его зовут «Саша». Из разрезной азбуки учительница складывает под фигурой имя Саша. Дети знают, что подписанное слово означает «Саша», видят очертания букв, а также и то, что слово это составлено из четырех отдельных карточек.

Выставляется другая фигура — девочка; дети знают, что это «Маша». Набирается из разрезной азбуки и это слово. Дальше фигуры меняют места («перебегают», как сказали дети): «Саша» ставится над словом «Маша», а «Маша» на его место. Подписи оказываются теперь неверными. Как исправить их? Можно переместить оба слова. Сначала учительница так и сделала. Но нельзя ли это сделать легче? Начинают сравнивать карточки. Оказывается, что три карточки в каждом слове одинаковы, и нужно переменить только первые буквы.

Зрением дети выделили очертания буквы *с* и *м*, а слух помог различить звуки, обозначенные этими буквами.

Подписи, набранные учительницей, снимаются и детям самим предлагают набрать имена выставленных фигур.

Затем, чтобы лучше запомнить очертания *с* и *м*, дети зарисовывают эти печатные буквы карандашами и красками (см. рис. 11).

Далее для выделения буквы *а* на помощь является «Миша». Таким сравнительным путем (перестановкой фигур и букв) выделяются *а* и *и*. Буква *ш*, как оставшаяся и встречающаяся во всех трех словах, выделяется попутно без особого затруднения.

Пока все время шел процесс выделения, но наряду с ним происходил и бессознательный процесс слияния в то время, когда дети сами подбирали (или на доске, или у себя на столах) эти слова из разрезной азбуки.

Далее — проанализировали это слияние.

Дети имеют для упражнения следующие звуки: *а*, *и*, *с*, *м*, *ш*. Из них они могут сложить названия и других членов семьи: «мама» и «Сима». Фигуры их выставили на классной доске, а дети должны были сами подобрать эти имена.

Для наглядности процесса слияния (слово — «мама») каждый брал в одну руку *м*, а в другую *а* и, приближая руки до столкновения этих двух карточек, тянули «*м*», а при столкновении присоединяли «*а*». Получили «*ма*».

То же проделали и с другими буквами, например «*ми*», «*си*», «*ша*» и т. д.

Из знакомых букв дети могут сложить и новые слова, придуманные ими самими. По мере накопления знакомых букв эта работа должна занимать все больше и больше места. Дети могут делать себе сами буквенные карточки, лото, плакаты, на которые красками крупно выписывать придуманные ими фразы и рассказы.

Имея в виду анализ слияния и разложение слова, мы в страницах (букваря «Шаг за шагом») рукописных вводим такие упражнения: слово, написанное целиком, например у ш и;

это же слово, разбитое на отдельные буквы: у-ш-и, и это же слово, разбитое на слоги: у-ши, и опять целое слово: уши.

Письмо детей одновременно с чтением.

В первой половине букваря («Шаг за шагом») вводятся рукописные страницы, которые помещаются в одном поле зрения с печатными для сравнения, для развития навыка глаза и для копирования.

Страницы рукописные сопровождаются виньетками из элементов букв. Эти виньетки-элементы введены для упражнения руки: движения пальцев, кисти руки, размаха, и расположены по степени трудности элементов письма.

Письменный шрифт отличается от печатного непрерывностью, поэтому большинство упражнений мы предлагаем в виде непрерывного плавного рисунка. Постепенно усложняясь, в рисунках вводятся разные элементы: штрихи, нажимы, точки и т. д... Эти виньетки дают мотивы для учителя предлагать работу детям не в сухой форме, а в виде узоров, ковров, полотенец, подносов и т. д. (сравни у Шапошникова в его пособии «Живые звуки»).

При первоначальном обучении чтению можно пользоваться разными методами. Учитель вправе брать тот, который кажется ему наиболее удобным, но важно давать себе отчет в том, почему тот или иной метод кажется предпочтительнее.

Урок по методу Монтессори.

(По ее книге «Руководство к моему методу».)

Дидактический материал: серия коробок с алфавитными знаками. Имеются карты, покрытые гладкой бумагой, с наклеенными на них буквами алфавита, вырезанными из наждачной бумаги. Буквы рукописные, каллиграфической формы, с намеком на оттенки.

Дети ощупывают алфавитные знаки в таком же направлении, как если бы они их писали. Они касаются букв кончиками (подушечками) среднего и указательного пальцев поднятой руки, точно так же, как они слегка касались гладкой и шероховатой поверхностей. Учительница ощупывает букву, чтобы показать ребенку, какое нужно сделать движение, и ребенок, напрактиковавшийся в ощупывании деревянных вкладок, подражает без труда движению учительницы.

Пальцы ребенка, искушенные в ощупывании всеми прежними упражнениями, руководятся шероховатостью наждачной бумаги, в точности следуя контуру буквы. Ребенок без конца может повторять движения, необходимые для писания букв, не опасаясь ошибки. Если он собьется в сторону, то гладкость картона тотчас же укажет ошибку. Но без предварительных упражнений рука ребенка не в состоянии точно итти по контуру. Наблюдения над детьми указывают на всю важность

мускульной подготовки для письма и подчеркивают, какие непомерные усилия мы возлагаем на детей, заставляя их писать без предварительного мускульного воспитания рук.

Дети с удовольствием повторяют упражнение ощупывания наждачных букв. Это как бы новое поле для применения способности, приобретенной воспитанием чувства осязания.

Когда ребенок ощупывает букву, учительница произносит звук, соответствующий букве. Урок состоит из обычных трех приемов. Так, учительница показывает две гласных, например, «и», «о»; заставляет ребенка ощупывать их медленно и точно и повторять в процессе ощупывания: и, и, и! о, о, о! Потом она говорит: «Дай мне и!» «Дай мне о!» И кончает вопросом: «Что это?» Ребенок отвечает: «и», «о». Учительница применяет этот прием со всеми буквами алфавита; у согласных букв произносит только звук, а не название. Дальше ребенок самостоятельно ощупывает буквы снова, и снова пользуется или карточками с отдельными буквами или группами букв и так вырабатывает движения, необходимые для того, чтобы правильно обводить алфавитные знаки. Одновременно ребенок воспринимает зрительный образ буквы. Весь процесс представляет из себя подготовку как к письму, так и к чтению: ясно, что, когда ребенок ощупывает скорописные буквы, он делает движение, соответствующее писанию их, в то же время он видит и узнает буквы, т.-е. учится алфавиту.

Ребенок фактически подготовил все движения, необходимые для письма, следовательно он может писать, и это—день чуда для него самого — жатва неизвестного ему посева. Набор подвижных букв, вырезанных из голубого и розового картона, в особой низкой шкатулке с отделениями, служит для «составления слов». На дне каждого отделения шкатулки (размер отделения зависит от величины букв) приклеены буквы, чтобы ребенок знал, куда какую букву, при уборке их, положить на место.

В фонетическом языке, как итальянский, достаточно только ясно произносить звуки, составляющие слово (например m-a-n-o — рука), чтобы ребенок, орган слуха которого уже получил некоторое воспитание, распознавал один за другим произносимые звуки. Потом малыш отыскивает в подвижном алфавите графические знаки, соответствующие каждому звуку, и располагает их один подле другого, составляя слово (например mano). Постепенно он привыкает составлять слова, которые он сам выбирает; он разбивает эти слова на звуки и «переводит» звуки в ряд графических знаков.

Слова, сложенные им самостоятельно, ребенок умеет и читать.

В моем методе все процессы, ведущие к письму, ведут также и к чтению.

В нефонетическом языке, как, например, английский, учительница складывает из подвижных букв различные слова и медленно

произносит их; потом ребенок повторяет упражнение самостоятельно, складывая и перечитывая слова. Опыт научил меня различать письмо и чтение и убедил меня в том, что эти два акта совершенно не одновременны. Вопреки общепринятому взгляду, письмо предшествует чтению. Я не считаю чтением пробу, которую делает ребенок, проверяя написанное слово. Он просто переводит знаки в звуки, как прежде переводил звуки в значки. При этой проверке он уже знает слово, которое повторял про себя. Я же разумею под чтением интерпретацию понятий по писанным знакам. Ребенок, который не слыхал, как слово произносится, но узнал его, увидев на столе составленным из картонных букв, и может сказать, что это значит, — такой ребенок, по-моему, читает... Пока ребенок не воспринимает понятий при помощи писаных слов, — он не читает. Если хотите, можно сказать: письмо—это факт, в котором преобладают психомоторные механизмы; в чтение уже приходит работа чисто интеллектуального свойства. Ясное дело, что наш метод письма подготовляет к чтению и притом почти незаметным образом. В самом деле, письмо приучает ребенка механически истолковывать сочетание букв, из которых составлено слово. Раз питомец нашей школы умеет писать, — значит, он умеет прочитывать звуки, из которых составлено слово.

Я веду упражнение в чтении нижеследующим образом, при чем совершенно отказываюсь от помощи азбуки. Я приготовляю билетики или карточки из обыкновенной писчей бумаги. На каждой карточке пишу отчетливым курсивом, высотой в сантиметр, какие-нибудь общеизвестные слова, — слова, уже многократно произносившиеся детьми и соответствующие предметам, им хорошо знакомым или имеющимся у нас. Если слово относится к предмету, находящемуся перед ребенком, я подношу предмет к его глазам, чтобы облегчить ему интерпретацию слова. Скажу кстати, что в большинстве случаев я пользуюсь при этом игрушками, которых в «Домах Ребенка» большой запас.

Итак, как уже я говорила, мы начинаем с номенклатуры, т. е. с чтения названий предметов, имеющихся налицо или хорошо известных детям. Над тем, с какого слова начать, с трудного или легкого, — задумываться не приходится: ребенок умеет прочесть всякое слово, составленное из звуков. Я заставляю ребенка медленно перевести написанное слово на язык звуков, и если этот перевод правилен, ограничиваюсь только тем, что говорю: «быстрее». Ребенок второй раз прочитывает слово быстрее, часто все еще не понимая его. Тогда я повторяю: «Быстрее! Быстрее». Он произносит все быстрее одну и ту же совокупность звуков, и, наконец, слово озаряет его сознание: он отгадал. У него такой вид, словно он узнал друга. Этим и заканчивается упражне-

ние в чтении. Урок происходит очень быстро, ибо мы его даем лишь детям, уже подготовленным посредством письма.

Воистину мы похоронили скучную и нелепую азбуку и тетради с палочками!

Прочитав слово, ребенок кладет объяснительную карточку под предметом, название которого на ней написано, и упражнению конец. Научив ребенка скорее понимать, какое упражнение от него требуется, чем читать на самом деле, я изобрела игру для чтения слов. Я раскладываю на большом столе множество разных игрушек. Для каждой имеется соответствующая карточка, на которой написано название игрушки. Эти карточки мы смешиваем в корзине, а детям, умеющим читать, даем поочереди вынимать билетики.

Каждый ребенок должен отнести билетик к своему столику, спокойно развернуть его и прочесть про себя, показывая окружающим. Потом он должен опять сложить билетик, сохранив тайну написанного на бумажке слова. Со сложенным билетиком в руках он подходит к столу. Здесь он должен отчетливо произнести название игрушки и показать билетик учительнице, чтобы она удостоверилась, — то ли он прочел. Прочитавшему верно свое слово учительница позволяет взять игрушку и играть сколько угодно... Дети, научившиеся читать билетики, отказывались брать игрушки. Они не желали тратить время на игру, а с какой-то ненасытной жадностью спешили тащить билетики и читать их. Тогда мы убрали игрушки и стали исписывать сотни бумажек именами детей, названиями городов и предметов, а также красок, качеств, знакомых детям по упражнениям чувств. Эти бумажки мы клали в открытые ящики, чтобы дети могли ими свободно пользоваться.

От чтения слов, написанных скорописными буквами, дети легко переходят к чтению слов печатных. Но чтение книг мы оставили после первых же попыток, потому что дети не понимали книг; между умением читать слова и умением улавливать смысл книги — такая же пропасть, как между умением произносить слова и умением произнести речь.

Я бросила чтение книг и стала ждать.

Однажды, на уроке беседы, четверо детей подбежали к доске и стали выводить фразы, вроде того: «Как мы рады, что в саду зацвело». Это был эксплозивный акт письменной речи. Я поняла, что настал момент перейти к чтению фраз.

Я прибегла к тому же средству, что и дети, т.-е. начала писать фразы на доске. Дети медленно читали фразы вслух и выполняли, что было написано на доске, — так между ними и мною установилось сообщение при помощи письменной речи.

За этим введением в чтение последовала новая игра. Я писала длинные фразы, описывавшие действия, которых и требовала от детей... Едва я кончала писать, как дети хватали

билетики и, сев на свои места, прочитывали их с напряженным вниманием. Потом в комнате закипела деятельность, — все спешили выполнить прочитанное на билетике. Эта игра стала у нас одной из самых любимых.

V.

Обучение письму и орфографии.

Всякое письмо есть особого рода зрительный язык, стремящийся через посредство видимых знаков выразить те или иные понятия и представления. Потребность в зрительном языке могла явиться вследствие потребности или сообщения другому своих мыслей при известном пространственном отдалении, или вследствие желания сохранить, закрепить известные мысли.

В отличие от слухового языка, этот зрительный язык не имеет в виду передать самых звуков речи, интонаций и тембра, что несомненно представляло бы большой интерес в известных случаях и что достигается теперь благодаря усовершенствованным фонографам: нам было бы, например, в высшей степени интересно услышать Пушкина или Лермонтова, как это мы можем теперь сделать по отношению к Л. Толстому (есть пластинки граммофона), но мы должны довольствоваться лишь возможностью восприятия содержания их произведений, идей и представлений, в них выраженных.

Идеи же и представления могут передаваться или посредством известных условных символов, или же непосредственно могут быть возбуждаемы известными, более или менее в одинаковой степени доступными всем способами. В последнем случае мы и имеем так называемую пиктографию, живописное или картинное письмо, изображающее сложную нерасчлененную речь, комплексы и ряды представлений посредством известных картин, чтение или расчленение которых предоставляется сообразительности и догадливости воспринимающего их. Таково, например, письмо северо-американских индийцев.

Но картинное письмо является громоздким, малоподвижным, и практически неудобным, а потому в него мало-по-малу стали вноситься те или иные условные приемы и символы. Развитую систему символического, пользующегося однако элементами картинного письма представляет, как известно, иероглифическое письмо египтян. Символическое письмо имеет задачей возбуждать у читателя посредством известных условных знаков идеи и образы, а потому оно называется также идеографическим.

Но и символическое письмо, как условное, накопляющее с течением времени слишком много таких знаков, которые исключительно рассчитывают на память (например современное китайское письмо), становится также мало удобным, — а потому уже в древнем египетском письме заметен переход в некоторых

случаях к письму *звуковому* (встречаются картинные изображения, принявшие отчасти звуковое значение). В настоящее же время все культурные народы пользуются так называемым *звуковым письмом*, явившимся в результате длительного и трудного вначале анализа звукового языка на слоги и звуки, в практическом же отношении оказывающимся теперь наиболее удобным: это письмо довольно легко усвояется массой и в то же время наиболее совершенным образом расчленяет сложные мысли на отдельные представления, указывая и на взаимные отношения последних.

Правда, и современное письмо иногда пользуется элементами картинного письма (△ —треугольник, ☽ —первая четверть луны, ☉ —полнолуние и т. д.) и идеографии ($>$, $<$, £, :, 5°, 5″, $\sqrt{25}$, $2 \times 2 + 4 - 3 =$ и пр.) или соединяет картинное письмо с идеографией (□″, † 7/xı 1910 и т. д.), но в основе своей оно *звуковое*.

Впрочем в отношении понимания последнего термина следует сделать существенные оговорки. Название письма *звуковым* может многих ввести в заблуждение. Можно подумать, что это письмо передает особыми значками-буквами звуки нашей речи так, что этим буквам, в их совокупности, вполне соответствует произносимое слово. Если бы это было так, то обучение правописанию не представляло бы больших трудностей: стоило бы только разлагать произносимое слово на составляющие его будто бы элементы — звуки — и обозначать их буквами. Так представляет себе дело так называемый «звуковой метод» обучения грамоте. О невозможности, с одной стороны, такой легкой операции с живым, произносимым словом я говорил в главе «Методы обучения грамоте», а с другой стороны, «наше звуковое письмо», как указывал еще проф. Томсон в известной статье своей «К теории правописания и методологии преподавания его» (см. «Летопись историко-филологического общества при Новороссийском университете» XI, Одесса, 1904 г.) — «по мере приобретения нами грамотности, все более и более теряет свое значение, как указатель звуков речи, и все более становится символическим показателем мысли». Говоря иначе, — наше письмо по мере приобретения полной грамотности становится в значительной степени идеографическим: в самом деле, когда я смотрю на буквенный состав «окреп бы», «в конце», «в самом деле», а произношу (приблизительно) «акреббы», «фканце», «фсаммдели», — то я между видимым и слуховым образами слов устанавливаю лишь условную, косвенную связь; мало того, если бы мне были даны начертания «акреббы», «фканце», «фсаммдели», то я даже затруднился бы произнести эти слова, так как я их не знал бы. Таким образом письмо, будучи в основе звуковым, не является однако фонетическим и не может быть сведено к обозначению буквами разложенного на составные

элементы произносимого слова: оно—более сложный психо-физиологический процесс.

Нам нужно внимательнее присмотреться к психо-физиологическим функциям, составляющим так называемый «письменный язык». Функции эти именно психо-физиологические, поскольку представления и понятия (явления психологического порядка) привязываются к значкам, являющимся в результате известных движений мускулов руки, пальцев и т. п. (явления физиологического порядка).

Психическая деятельность наша по языку, как и всякая психическая деятельность, сосредоточена в особых областях большого мозга, которые носят название мозговых или нервных центров. Патологическими и физиологическо-анатомическими наблюдениями выяснено, что психо-физиологические функции языка связаны с деятельностью некоторых участков мозга. Можно предположить существование следующих центров: а) центр для представлений о виде написанных слов; б) центр для представлений о движениях, выполняемых при речи; в) центр для представлений о движениях, выполняемых при письме; г) центр для представлений о звуковых образах (слуховых представлений о словах) [1]. Как видно, два из этих центров — б) и г) — имеют не исключительное отношение к «графическому центру речи»: они больше относятся к языку произносимому и слышимому; но оба эти центра тесно связаны с собственными центрами письма.

Из указанных центров — а) и в), т.-е. оптический и собственно графический центры «письменного языка», составляют принадлежность грамотных людей и создаются постепенно, переплетаясь и ассоциируясь с центрами б) и г), т.-е. с рече-двигательным и слуховым центрами языка. При этом на первой стадии приобретения грамотности ассоциация эта прочнее и необходимее, чем на дальнейших ступенях грамотности. Иначе говоря, начинающий пишущий должен анализировать слышанное слово на звуковые ряды и единицы, пользуясь при этом и движениями речевых органов (шевеля губами и языком). Таким образом у начинающего писать весьма сильно возбуждены звуковые и рече-двигательные представления, которые главным образом и ассоциируются с буквами, слогами и т. п. графическими элементами письма, привлекающими главное внимание пищущего. На этой ступени грамотности — письмо преимущественно фонетическое.

По мере же приобретения все более и более прочных навыков письма, по мере механизации техники письма указанная связь графических элементов с звуковыми и рече-двигательными образами слабеет: не эти элементы сами по себе уже привлекают внимание пишущего, а то значение, которое выражает собою

[1]) Схематически центры речи представлены выше, стр. 31.

данное для написания слово. И уже единицами письма здесь являются не отдельные буквы, слоги и т. д., а целые морфологические части слов, ассоциированные прямо с теми или иными значениями. Письмо на такой ступени полной грамотности из фонетического делается морфологическим, склонным к идеографичности, как это и отмечено несколько выше.

Но и у достигшего полной грамотности указанные выше четыре центра «письменного языка» не находятся в одинаковых соотношениях между собою, т.-е. функционируют далеко не в одинаковой равномерности у разных лиц. Для методиста представляет большой интерес проследить эти соотношения между указанными центрами «письменного языка»: в какой степени деятельность того или другого из указанных центров связана с деятельностью остальных центров? Эти соотношения не одинаковы не только у разных лиц, но и при разных видах письма. Есть лица, принадлежащие к зрительному или двигательному типу письма; у таких лиц заметнее действия зрительного — а) — или двигательного — в) — центров. Есть виды письма, требующие большого участия тех или других факторов.

Рассмотрим сначала общие большинству лиц соотношения между отдельными частями «графического центра речи». Наиболее прочна связь между центрами а) и в), т.-е. между центром для представлений о виде написанных слов и центром для представлений о движениях, выполняемых при письме; эта связь увеличивается еще более, когда в качестве зрительных образов выступают слова, обозначенные письменным шрифтом. Центр для представлений о звуковых образах слов прочнее связан с центром для представлений о движениях, выполняемых при речи. Наоборот, вид написанного слова слабо связан с звуковым образом слова, а равно и представлениями о движениях речи; в свою очередь представления движений, выполняемых при письме, слабо связаны с слуховыми представлениями о словах и с представлениями движений речи.

Тот или иной вид письма, в зависимости от характера его, требует различной степени участия того или иного из указанных центров письменного языка. Так, письмо самостоятельное требует наибольшего участия центра представлений звукового образа слова, центра представлений о движениях речи, центра представлений о движениях, выполняемых при письме, и лишь отчасти (по преимуществу у лиц, принадлежащих к зрительному типу)—центра представлений о виде написанных слов. Наоборот, списывание требует наибольшего участия последнего из указанных центров и лишь потом и отчасти — участия других центров. Письмо под диктовку навязывает прежде всего участие центра представлений звукового образа слова и движений речи, а потом уже других центров и т. д.

Кроме указанных данных психо-физиологии письма, методисту важно иметь в виду еще следующие, отчасти отмеченные

уже выше результаты экспериментальных исследований по вопросу «о письменном языке». Оказывается, что психо-физиология письма взрослого, вполне овладевшего «письменным языком», далеко не одинакова с психо-физиологией письма ребенка, лишь начинающего усвоять этот «письменный язык». В то время как взрослый пишет сразу целыми словами, посылая, так сказать, один волевой импульс для написания слова или даже целой фразы, — ребенок должен послать ряд волевых импульсов для написания одного слова, именно столько, сколько отдельных двигательных элементов требует написание данного слова; в то время как взрослый дает лишь общий очерк слова, определяя его скорее лишь характерными графическими элементами (особенно в быстро набросанном черновике), чем наличностью всех этих элементов, ребенок выводит каждую букву, даже каждый штрих, определяя слово именно наличностью всех графических элементов. Прекрасным подтверждением только что указанной разницы между психо-физиологией письма взрослого и ребенка являются патологические случаи, когда взрослый пишущий может написать под диктовку целое слово, но затрудняется написать это же слово по отдельным буквам (т.-е. разложить один волевой импульс на отдельные волевые моменты).

При свете всех этих данных психо-физиологии письма методика и должна решить главнейшие из вопросов обучения письму и орфографии. Прежде всего она должна поставить для своего разрешения следующие вопросы по обучению письму: 1) Должно ли обучение письму итти совместно с обучением чтению или раздельно? 2) Каков должен быть метод обучения письму — аналитический или синтетический?

В методической литературе мы находим три течения по первому из поставленных вопросов: 1) течение совместного обучения письму и чтению, 2) обучение письму должно предшествовать обучению чтению и 3) обучение чтению идет независимо от обучения письму и предшествует ему.

Первое из указанных течений нашло прочное для себя обоснование в аналитико-синтетическом методе совместного обучения письму и чтению и имеет за собой почтенную историю.

Второе течение нашло для себя в последнее время наилучшее выражение в методе Монтессори, в «Домах» которой дети раньше научаются письму, а потом уже чтению. Но в ее системе письмо стоит в теснейшей связи с целым рядом упражнений в развитии и воспитании мускулов руки вообще, а мускулов пальцев в особенности. «Наши дети, — говорит Монтессори, — долго подготовляли себя к письму. Во всех сенсорных упражнениях рука готовила свое собственное будущее. Когда ребенок ощупывал гладкие и шероховатые поверхности, когда он вынимал и вставлял цилиндры в гнезда брусков, обводил двумя пальцами контуры геометрических фигур, — рука упражнялась в координированных движениях, и теперь ребенок

готов, почти рвется использовать свой опыт в чарующем «синтезе» письма» («Руководство к моему методу»).

Третье из указанных течений является также не новым, но в недавнее время оно выдвинуло в лице Линднера наилучшего для себя выразителя.

Совместное обучение письму и чтению, казалось бы, имеет за себя те данные психо-физиологии письма, что совместное участие разных центров и факторов в образовании «письменного языка» способствует более прочным ассоциациям этого языка. Но в последнее время выдвинуто принципиальное возражение против одновременного обучения чтению и письму: именно лейпцигский педагог Линднер указывает на полное различие работ чтения и письма: чтение является работой сенсорной, а письмо—работой моторной; между тем сенсорный и моторный центры функционируют неравномерно: моторная деятельность всегда отстает от сенсорной; письму должна предшествовать выработка того, что должно быть написано, подобно тому как появлению речи предшествует накопление материала для речи. Раздельное обучение письму и чтению, помимо чисто технических выгод и преимуществ, может быть оправдано еще и с точки зрения обще-педагогической и гигиенической: как более трудный вид первоначальных занятий в школе сравнительно с чтением, письмо требует неравномерно больших усилий от детей, а нарушение гигиенических требований относительно посадки пишущего (строгое соблюдение этих требований при нескольких трудностях зараз, создаваемых способом совместного обучения письму и чтению, не представляется возможным) может вредно отразиться на здоровьи детей. Технические выгоды и преимущества раздельного обучения, а равно и соображения обще-педагогического и гигиенического характера заставляют высказаться за отделение обучения письму от обучения чтению.

Само собою разумеется, что речь идет об обучении письму-рукописи; что же касается письма в широком смысле слова, как уменья значками обозначать то или иное слово, — то такое письмо при всяком способе будет неотделимо от чтения. Составляя слова из подвижных букв-карточек, дети тем самым пишут слова, а проверяя составленное — читают.

В целях преодоления технических трудностей скорописного письма, И. Н. Шапошников в своем руководстве «Живые звуки» предлагает продуманную и тщательно разработанную систему письма, как графического искусства. Он соединяет письмо с рисованием, предпосылая письму упражнения в рисовании. Кладя в основание своей системы бордюр (кайма, край, узор), рисуемый детьми при свободном движении руки между двумя горизонтальными линиями, Шапошников достигает того, что дети рисуют ряды постоянно повторяющихся одних и тех же форм, и притом не только без утомления и скуки, как при бесконечном писании элементов букв, а с увлечением: «Вы не дадите

ребенку задачи—целый ряд строчек заполнить, например, петлями, а тут он ряд часов с увлечением занят тем, что приделывает к скатерти или полотенцу «кружева», т.-е. те же петли... Когда мы потом перешли к рукописным буквам, то дети оказались графически настолько подготовленными, что можно было одновременно пройти с ними и заглавные буквы; мало того,— можно было до известной степени провести принцип письма слов с одного почерка, не отрывая карандаша» (Шапошников, «Живые звуки», глава «Обучение письму, как графическому искусству»).

Второй методический вопрос — как должно вести обучение письму: аналитическим или синтетическим способом,— в педагогической литературе решается различно. В большинстве случаев не только у нас, но и в европейских школах вообще обучение письму ведется синтетическим способом, т.-е. дети переходят к письму слов после усвоения отдельных элементов— букв, входящих в состав подлежащего написанию слова, а к написанию букв, в свою очередь, приступают после усвоения отдельных элементов их. В американской же школе обучение письму, как и обучение чтению, ведется способом аналитическим, т.-е. дети отправляются не от писания отдельных элементов — букв к письму целого слова, а им прививают навык писания сразу целых слов. Иными словами, американский метод сразу хочет привести ребенка к типу письма взрослого, посылающего один волевой импульс к написанию целого слова. Достигая этим способом скорее той цели, какую ставит всякое обучение письму,— цели привития навыка писать целые слова,—аналитический метод, как увидим далее, наиболее удачно разрешает и вопрос об автоматическом усвоении грамотного написания: неверно написанное слово дети просто не узнают, привыкши лишь узнавать в целом известное начертание слова.

В виду указанных преимуществ аналитический способ обучения письму начинает приобретать в последнее время все большие и большие симпатии: так, упомянутый выше лейпцигский педагог Линднер решительно склоняется в пользу аналитического метода.

Однако аналитический метод обучения письму имеет и свои недостатки, притом довольно существенные: не прививая навыка иметь дело с отдельными элементами письменного слова, этот метод не дает учащемуся критерия для проверки написанного. Кроме того, при применении аналитического метода встретятся чрезвычайно большие технические затруднения: широкое применение этого способа возможно в американской школе потому, что дети там технически подготовлены к трудной работе — письму целыми словами — предыдущими занятиями рисованием, занимающим в американской школе, как известно, очень видное место.

Итак, второй из поставленных вопросов по обучению письму должен быть решен, частью по обще-педагогическим

соображениям (имеющим в виду важное значение внимания к отдельным элементам написанного слова), а главное,—по условиям русской школы (особенно сельской), не дающим возможности широкого применения аналитического метода обучения письму, — в пользу синтетического метода. Но принцип аналитического метода — образование прочных ассоциаций совокупных движений при написании целого слова — должен быть использован на дальнейших ступенях обучения письму: только этим путем может быть удовлетворительно разрешен вопрос о выработке навыков в правописании.

Как может быть использован этот прицип в постановке уроков правописания, показано ниже. Здесь же уместно будет ответить, что выработке типа письма взрослого грамотного способствует, между прочим, писание под такт. Вот что говорит по этому поводу проф. Мейман в своих «Лекциях по экспериментальной педагогике»: «Очень характерно, что при письме в такт, когда такты выстукиваются метрономом, дети обнаруживают обыкновенно меньше отдельных импульсов, чем в тех случаях, когда они пишут не в такт. Отсюда мы видим, что принуждение к ритмическому письму искусственно приближает почерк ребенка к типу письма взрослого человека». Именно благодаря письму под такт в значительной степени достигается то, что «отдельные импульсы сливаются в один совокупный импульс с ритмическим подчинением отдельных нажимов одному главному нажиму; при этом иннервации, необходимые для написания какого-либо слова, превращаются в конце концов в один единый акт» (Мейман).

Переходя к рассмотрению вопросов обучения правописанию, прежде всего не следует эти вопросы смешивать с вопросами обучения грамматике и рассматривать их не как лишь имеющие только практическое приложение к обучению грамматике. Между тем нельзя сказать, что эта мысль уже безусловно завоевала себе всеобщее признание как неоспоримая. Смешение вопросов грамматических с вопросами орфографическими — дело самое обыкновенное. Такое смешение грамматики и орфографии очень вредно отражается на выборе метода обучения правописанию и только осложняет и без того сложное дело привития навыков правильного письма.

Печальное положение вещей в отношении орфографических занятий в школе иногда хотят объяснить исключительными будто бы трудностями нашего правописания, а потому большие надежды возлагали на реформу русского правописания. Хотя и верно, что разнообразие принципов, полагаемых в основу нашего правописания и применяемых притом же довольно непоследовательно, создает немалые затруднения в отношении правописания, — но наше правописание не составляет в этом случае какого-либо исключения, и реформа его, столь долго

ожидавшаяся и наконец осуществившаяся, вовсе не сняла с учительских плеч всех трудностей в приобретении навыков правильного письма. Мои опросы учительства, уже после проведенной в школах реформы правописания убедили меня в том, что трудности эти, хоть и уменьшились, но всё же остаются. Да это так и должно быть: основная задача реформы правописания не в том, чтобы снять трудности с учителя правописания, а в том, чтобы устранить разнообразие принципов, положенных в основу правописания.

Как известно, в основу нашего правописания положены следующие принципы: а) фонетический, б) морфологический, в) исторический или принцип традиции, г) принцип написания иностранных слов («принцип», «Тэн»...), д) принцип дифференциации написаний (все — всё).

Из этих принципов наиболее широко применяется принцип морфологический: по требованию именно этого принципа мы пишем «городской», «окреп бы», «водовоз» и т. п., хотя произносим ближе к «гырацкой», «акреббы», «выдовос» и т. п. Преимущество морфологического письма заключается в том, что оно главным образом обеспечивает понимание (узнавание) написанного, устанавливая самим написанием связь между отдельными морфологическими частями слова и их значениями в родственных словах; мы пишем одинаково известные морфологические части в словах сходного значения — «*крепость*», «*закрепить*», «*окреп* бы»; «*город*» «*городу*», «*городов*», «*городовой*» и т. д.... Нам легче схватить сродство в значениях этих слов при таком написании, чем при написании, близком к фонетическому: «горыт», «горыду», «гырадоф», «гырыдавой» и т. п. Всякое историческое письмо, т.-е. письмо народа; имеющего литературу, непременно морфологическое и, вместе с тем, известным образом нормированное: такое письмо имеет свои традиции; так, по традиции мы пишем: «шило», «жил», «того» — вместо «шыло», «жыл», «тово» и т. п.

Казалось бы, что вопрос о правописании легче всего разрешился бы, если бы в написании следовать исключительно фонетическому принципу, т.-е. если бы письмо согласовать с произношением. О полной невозможности сделать это достаточно было сказано мною выше в главе о методах обучения грамоте, а выгоды и преимущества морфологического письма, сравнительно с фонетическим, весьма существенны. Прежде всего, будучи однообразным в начертании морфем (морфологических частей слов), как носителей определенных значений, морфологическое письмо облегчает усвоение правописания. Припомним, что цель письма — передача значений слов (а не звуков самих по себе), и приобретение полной грамотности заключается не в том, чтобы писать букву за буквой (анализируя слуховой образ слова или произношение его), а в том, чтобы писать целые слова или, по крайней мере, целые морфологические части

слов, не замечая даже отдельных букв. К достижению этой цели наилучшим образом ведет именно морфологическое письмо, которое, однообразя начертание морфем, дает возможность накоплять большое число повторных однообразных ощущений (двигательных) и тем самым делает правописание привычно-автоматическим, а потому и прочным.

Далее, морфологические написания облегчают грамотное чтение, которое состоит, как мы видели, не в воспроизведении звуков по отдельным буквам, а в схватывании одним зрительным актом целых слов, даже рядов слов. Поэтому существенно важно, чтобы слова одного или родственных значений имели однообразные начертания.

Но дело в том, что и морфологический принцип в нашем правописании является непоследовательно проведенным: он иногда делает уступку принципу фонетическому, например в написании «лестница» на-ряду с «лезть», или в написании префиксов «низ», «воз», «раз», «из», «без» и «через» в известных случаях через «нис», «вос», «рас», «ис», «бес» и «черес».

Принцип традиции также не выдерживается последовательно: мы пишем «ши», «жи» — вместо «шы», «жы», следуя традиции.

Реформа правописания и была направлена именно на устранение только что указанной непоследовательности применения тех или иных принципов и к устранению некоторых из них, как, например, принципа традиции. Это, конечно, облегчило правописание, но лишь до некоторой степени. Как бы ни было упрощено правописание, — это не разрешает всего вопроса об обучении ему в школе: всякое правописание, даже самое упрощенное, не может лишить его известной искусственности и условно i нормировки, поскольку оно должно явиться одинаковым для очень большого количества лиц (всех грамотных русских людей), принадлежащих к разным диалектическим группам. Поэтому, приветствуя новое правописание, нельзя не согласиться с мыслью проф. Томсона, что никакая орфография не дается без продолжительных упражнений. «Как бы ни переделывать русскую орфографию, существенного облегчения от этого учащимся не предвидится, если имеется в виду достижение полной грамотности, а не полуграмотность» (см. «К теории правописания»), — а потому, по мысли Томсона, для разрешения вопроса об орфографии в школе нужна не столько реформа самого правописания, сколько реформа преподавания правописания (см. его брошюру, озаглавленную: «Необходима реформа не правописания, а преподавания правописания». Одесса, 1905 г.) [1].

---

[1]) По вопросу о русском правописании имеется книга проф. Москов. универ. Д. И. Ушакова «Русское правописание. Очерк его происхождения, отношения его к языку и вопрос о его реформе». М. 1911 г. Хотелось бы обратить внимание учащих на эту полезную книгу: она помогла бы им разобраться в явлениях языка в их отношении к письму.

Для выяснения вопроса, какому из разнообразных приемов обучения правописанию должно быть отдано предпочтение, необходимо разобраться в том, какую роль играют в усвоении навыков орфографического письма следующие факторы: а) правильное слышание слова, б) правильное произношение слова, в) вид написанного слова, г) движения, выполняемые при письме, и наконец д) какое значение имеет заучивание правил правописания.

Лишь новейшими исследованиями и экспериментами в области психо-физиологии письма придано научное освещение вопросам обучения правописанию, в частности научно освещен вопрос о той роли и значении, какое имеют в усвоении орфографических навыков только что указанные факторы. В прежнее же время различными педагогами-практиками выдвигались те или иные из указанных факторов просто лишь на основании личных мнений, наблюдений и опытов, — и сообразно с тем, какой из перечисленных факторов выдвигался, рекомендовался тот или иной прием обучения правописанию.

Если придавалось большее значение правильному слышанию или произношению слов, то рекомендовались упражнения в правильном произношении и слышании, т.-е. упражнения в звуковом анализе слов; одним из видных способов обучения правописанию в этом случае являлся так называемый диктант. Если большее значение придавалось виду написанного слова, то рекомендовались упражнения в рассматривании написанных слов, в списывании. Если выдвигалось значение знания правил правописания, то заставляли детей учить эти правила с их неизбежными исключениями и т. д. Иногда наряду со списыванием рекомендовался диктант и даже так называемая какография (исправление неправильно написанного), причем не замечалось, что последний прием, например, стоит во вражде с первым приемом: и это мы находили даже у таких педагогов, как Ушинский, Корф, Водовозов и др.

Так же и в настоящее время в школе практикуются нередко такие виды орфографических упражнений, которые не только не поддерживают друг друга, но прямо-таки уничтожают друг друга, как, например, списывание и какография, морфологический анализ слов и звуковой диктант, и т. п. Если мы примем во внимание то, что было говорено выше о данных психо-физиологии письма, то будет ясна несовместимость только что указанных орфографических упражнений: например вид написанного слова слабо связан с звуковым образом слова, а потому нельзя одновременно и с равным успехом пользоваться списыванием и слуховым диктантом. Предлагая ученику нарочито искаженный текст (какография), мы разрушаем то, чего хотим достичь путем списывания с правильного текста, и т. д.

Ясно, что нужно считаться с данными психо-физиологии письма, если мы не хотим разрушать другой рукой того, что создаем одной.

Среди новейших исследований по психо-физиологии письма получили особенную популярность у нас в русской школе экспериментальные исследования проф. Лая по вопросам орфографии.

Опыты Лая подтвердили высказанное еще покойным Шереметевским положение, что «орфография есть искусство графическое (зрительное), а потому письмо со слуха под диктовку — средство нецелесообразное» (см. его статью «Об орфографии вообще и о письме под диктовку, как упражнении элементарном, в особенности»). Оказалось по данным опытов Лая, что зрительный диктант (письмо с предварительным чтением текста) дает втрое меньшее количество ошибок, сравнительно с диктантом слуховым, а списывание дало вшестеро меньшее количество ошибок по сравнению со слуховым диктантом. Количество ошибок при списывании с рукописного текста уменьшается вдвое по сравнению со списыванием с печатного текста, т.-е. списывание с рукописного текста дает в 12 раз меньшее количество ошибок по сравнению с слуховым диктантом. Почти такие же результаты дали по вопросу о диктанте и списывании и опыты других немецких педагогов — Хагенмюллера и Фукса.

Только что указанные результаты опытов по вопросам орфографии вполне подтверждают данные психо-физиологии письма; при списывании, особенно с письменного текста, находятся в наибольшем согласии зрительный и рукодвигательный центр «письменного языка», т.-е. движения глаз при восприятии буквенного состава слова находятся в полном согласии (при списывании с письменного текста) с движением руки. Наоборот, при диктанте слуховое представление слова не находится, в большинстве случаев, в согласии ни с видом написанного слова, ни с представлением нужных для написания слова движений руки.

Громадную роль в деле усвоения навыков правописания зрительных образов слов и непосредственной ассоциации письменного образа слова с его значением подтверждают и наблюдения над правописанием глухонемых: «взрослые глухонемые, если они достаточно читают, пишут поразительно грамотно», говорит директор школы глухонемых в Ленинграде. Те же соображения о роли правильных и согласованных зрительных образов слов заставили проф. Томсона в цитированной уже статье «К теории правописания» выдвинуть вопрос о внешних недостатках печатного письма и шрифтов в книгах, особенно предназначенных для школы, и высказать пожелание, чтобы «угловатый характер шрифта более приближался к курсиву и рукописному», придавая такому сближению печатного письма с рукописным немаловажное значение в деле усвоения грамотности (см. главу XXXIV указанной статьи).

Таким образом, данные психо-физиологии письма, подтвержденные опытами Лая, выдвигают в качестве самых важных

факторов правописания вид написанного слова и движения руки при письме и, наоборот, устраняют из числа факторов правописания слуховой и речедвигательный образы слова.

Что касается знания правил правописания, то им должно быть отведено самое скромное место в ряду факторов правописания. «Почти все думают, — говорит проф. языковедения Томсон, — что грамотность заключается в знании, где какую ставить букву, и что в этом уменьи ставить правильно буквы заключается цель обучения письму. Вследствие этого при обучении правописанию в школе заставляют учить разные правила и перечни слов, по которым, по долгом размышлении, можно определить, где поставить какую букву. Не замечают, что грамотность должна быть в мускулах и нервах руки, в рукодвигательных и зрительных воспоминаниях... Приучая думать о буквах, учитель прямо противодействует приобретению грамотного состояния, т.-е. автоматического писания, так как мысли о буквах будут прерывать ход мыслей при письменном изложении. Не тот грамотен, кто знает, где какая должна быть буква, а тот, кто пишет, замечая буквы только по написании их, и то лишь как составные части слов» (см. его «Общее языковедение». Одесса, 1910 г., стр. 424—430).

Имея в виду отмеченные данные психо-физиологии письма, некоторые из педагогов наших дней, в противоположность прежним увлечениям заучиванием правил правописания, выдвигают «идеалом правописания его механичность» (см. доклад Л. В. Щербы на съезде преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях в Петербурге; один из тезисов к докладу так и сформулирован: «идеалом правописания является его механичность»; см. «Труды съезда», Спб., 1904 г.), единственным же методом обучения правописанию признают лишь систематическое списывание. А в методической литературе последнего времени ежегодно появляются по нескольку руководств, пособий для списывания, составленных «по Лаю». Мысль не новая, высказанная еще нашим знаменитым ученым Буслаевым в его известной книге «О преподавании русского языка» (он говорит, что «правописание на низшей своей ступени лежит на обязанности учителя не грамматики, а азбуки и чистописания»), выдается в этих пособиях за самоновейшее открытие, — и списывание рекомендуется, как всеспасительное средство в вопросах орфографии. Более осторожные педагоги однако, разделяя принципиальную сторону в данных психо-физиологии письма, не склонны придавать такое исключительное значение списыванию, какое придают ему ярые последователи Лая. В качестве возражения здесь выставляется вполне справедливое опасение, что механизированное списывание будет иметь, с точки зрения чисто педагогической, отрицательное значение, притупляюще действуя на душевные способности учащегося («хорош бы конь, да не живой» — образно выразился про списывание

один из участников руководимых мною педагогических курсов — народный учитель). Может быть, гоголевский Акакий Акакиевич, благодаря непрерывному списыванию с рукописного текста, и приобрел хорошую грамотность, но едва ли кто из педагогов, не задумываясь, решился бы в образец грамотного человека взять гоголевского героя.

Встречают возражения выводы Лая и с принципиальной стороны. Дело в том, что выводы эти не могут иметь безусловного применения по отношению ко всем детям; есть дети, не принадлежащие к типу с господством двигательных представлений: по отношению к ним очевидно не могут иметь большого значения выводы Лая. Помимо того, проф. Мейман, например, тоже представитель экспериментальной педагогики, выдвигает в деле обучения орфографии на первый план не моторное (двигательное) чувство, а так называемое «анализирующее видение», т.-е. зрительные образы слов (см. его «Лекции по экспериментальной педагогике», ч. III). На этом основании следовало бы выдвинуть не столько списывание, сколько особого рода чтение со специальным обращением внимания на морфологические части читаемого слова, — так сказать орфографического чтения (удачный термин А. П. Флерова в его брошюре «Корректурно-смысловой метод»); его именно имеет в виду проф. Томсон в своей книге «К теории правописания» в главе XXXIX—«Чтение как средство для усвоения правописания», хотя и не придает ему большого значения, особенно чтению по печатным книгам, — в виду той разницы, которая существует между письменными и печатными буквами. Этот последний недостаток теперь легко может быть устранен тем, что для орфографического чтения можно использовать, между прочим, рукописные пособия (прописи и хрестоматии), составленные «по Лаю».

Несмотря однако на некоторые разногласия в отдельных выводах экспериментальной дидактики, нужно считать теперь прочно установленными и научно обоснованными с точки зрения психо-физиологии письма следующие положения:

1) Диктант слуховой, особенно проверочный (названный Шереметевским «карательным»), ни в коем случае не может служить средством научения правописанию. «Диктовать без вреда для грамотности учащихся можно только то, что они напишут безусловно верно», говорит в своей книге «К теории правописания» проф. Томсон. «Так как исторические орфографии все более или менее морфологические, особенно русская, то ясно, что усиленными занятиями одной диктовкой можно и из грамотного,—особенно если грамотность не вполне прочно усвоена, как обыкновенно бывает у учащихся,—превратиться в неграмотного в том смысле, что можно постепенно заменить правильное писание посредством неправильного» (там же). И эта мысль Томсона

отнюдь не является парадоксальной, если примем во внимание свойство нашего правописания. Будучи морфологическим, правописание наше не стоит в согласии с теми звуковыми ощущениями, которые прежде всего возбуждаются при диктанте. А между тем эти звуковые ощущения, в особенности на первых ступенях усвоения детьми грамотности, возбуждаются при диктанте весьма сильно и заслоняют собою самые значения слов, правильная ассоциация с которыми известных (морфологических) написаний лишь обеспечивает полную грамотность. В особенности мало заботятся о надлежащем возбуждении у пишущих соответствующих значений слов (смысловой стороны) специально-тренировочные диктанты, обыкновенно составляющиеся из отдельных фраз и слов, объединенных между собою лишь общностью орфографического правила, а отнюдь не связью мысли между этими словами и фразами. При слабом же возбуждении смысловой стороны писание под диктант и приобретает характер бессмысленного писания.

Недаром лучшие педагоги наши, как Шереметевский, В. Воскресенский, Бунаков и др., давно признали несостоятельным этот вид орфографических упражнений.

С только что отмеченным типом диктанта не следует смешивать диктовок, известных в методике под именем «предупредительной» и «обучающей». Хотя некоторые методисты и хотят установить различие между этими двумя видами диктовки, но различие это настолько несущественное, что по типу оба вида одинаковы. Цель таких диктовок — не проверить степень грамотности, а научить писать грамотно. Такие диктовки, целесообразно организованные, вполне допустимы и уместны в школьной практике как средство выработки у учащихся грамотного письма. Мало того, диктовка такого типа некоторыми методистами даже прямо рекомендуется, как предпочтительное перед другими видами орфографическое упражнение. Так, В. Чернышев, сопоставляя диктовку с соперничающим с нею списыванием, говорит: «Мы, конечно, ценим разумную (не чрезмерную) помощь ученику, но еще более ценим умелое возбуждение в нем усилия, что является в обучении одним из наиболее важных образовательных условий. С этой точки зрения диктование небольших, связных, хорошо подобранных текстов является одним из необходимых и незаменимых школьных занятий при обучении орфографии» (статья в журн. «Родной язык в школе», апрель - май 1906 г.).

В защиту диктанта только что указанного типа выступает и Алферов в своей книге «Родной язык». «Представим себе, — говорит он, — что объем диктанта невелик (минут на 15 — 20 среднего ученического письма), представим себе, что выбираются не сложные периоды с множеством риторических приемов, как бывает у Гоголя, а, наоборот, простые предложения на правила, известные учащимся, при чем все неизвестное им предваритель-

но разъясняется ...; представим, что им диктуют не монотонно, а ясно, просто и внятно, — представим себе все эти весьма допустимые и возможные условия, иначе, — отбросим все случайные злоупотребления и неправильности, которые могут исказить какую угодно работу, — и что у нас остается? У нас остается вот что: ребенку предложена совершенно посильная для его знаний и способностей задача; он поставлен в условия, дающие ему возможность правильно ее решить; правильное ее решение дает ему большое моральное удовлетворение — такого рода, которого не может дать ни списывание, ни предупредительный диктант; решая эту задачу ..., ребенок упражняет свою волю и сам для себя проверяет степень своего знания; а получить настоящую уверенность в действительном знании предмета весьма радостно и важно... И вот, если так посмотреть на диктант, то едва ли можно извергнуть его, как это в настоящее время хотят сделать очень многие, из числа приемов обучения орфографии» (стр. 140—141 первого издания).

Записывание под диктовку может иметь место и в новой школе. Но здесь для записей будет предлагаться не какой либо нарочито для орфографических целей подобранный материал в виде отдельных слов и фраз, а тот материал, который будет добываться в процессе общей работы в школе. Таким материалом явится, например, то или иное постановление или решение коллектива, принимаемое им как положение, нормирующее поведение его в определенном случае; то же может быть сделано с выводами и обобщениями, делаемыми в процессе известной работы, и т. д.

2) Бесспорно установленным нужно считать принцип предупреждения ошибок, т.-е. недопускание неверных зрительных и рукодвигательных ощущений: повторные и всегда правильные ощущения способствуют углублению их следа в памяти, — в данном случае зрительной и моторной; наоборот, несколько различных представлений стремятся уничтожить друг друга в тех именно частях, которые различны. Отсюда полная несостоятельность так называемой «какографии», т.-е. упражнения в исправлении заведомо неправильных начертаний с целью научения правописанию; всякое ощущение, как бы оно ни было слабо, оставляет след в памяти: и вот ученику, раз увидевшему, а тем более написавшему неверное слово, предстоит в дальнейшем двойная работа: запомнить верное и забыть неверное впечатление. Упражнения в какографии уместны разве только, по справедливому замечанию проф. Томсона, при подготовлении опытных корректоров. На «какографию» в значительной степени смахивают и имевшие место еще в недавнем прошлом упражнения в так называемом «зрительном диктанте», т.-е. в списывании слов с пропуском букв и заменой их + или —, или: «В+ра, д—вочки»..., или «пол—тно д—роже ситца»..., или «п.тух поет», и т. д.... (см. «Зрительный диктант» Зелинского, пособия

Гречушкина, Некрасова и т. д...., в букварях разных авторов и т. д.). Все эти упражнения грешат тем, что дают странные, необычные зрительные впечатления от слов, а главное — могут вводить в заблуждение относительно правописания их (едва ли помогут в этом случае даже предосторожности, принятые Зелинским в виде указаний на страницы и §§ «Справочного отдела»: предполагается очень уж громоздкое занятие списыванием, прерывающимся на каждом шагу справками!).

3) Не следует придавать большого значения заучиванию наизусть перечней слов, а равно и знанию правил правописания. Но, с другой стороны, было бы противоположной крайностью и отрицать, как это склонны делать некоторые педагоги, всякое значение за знаниями правил правописания: знание таких правил, которые определяют громадное число частных случаев, несомненно полезно, а в некоторых случаях правописание только и может быть определено знанием правил и не может опираться на механический только навык, т.-е. из «мускулов и нервов руки» должно быть перенесено, так сказать, в сферу деятельности большого головного мозга (сюда относится определение окончаний ого, его, ь после шипящих и т. п. случаи).

4) «Писать можно научиться только посредством правильного писания» — говоря афоризмом Томсона. Но исключительно правильное писание возможно только при списывании. В конце концов таким образом наиболее пригодным средством для усвоения правописания остается списывание. На списывание, как один из основных приемов закрепления орфографических навыков, указывают программы Наркомпроса и ГУС'а. Но этот вид орфографических упражнений нуждается в целесообразной организации. Здесь прежде всего нужно позаботиться о том, чтобы дети, даже на самых первых порах, списывали целиком, а не букву за буквой: только тогда у них выработаются навыки совокупных движений руки, нужных для написания целого слова. Очень полезным в этом случае мог бы явиться, особенно на первых порах, следующий прием: учитель пишет на виду у всего класса на классной доске (дети наблюдают за движениями руки учителя) коротенькую фразу или слово; дети внимательно прочитывают написанное, запоминают начертание; затем учитель стирает написанное, дабы лишить учеников возможности копировать буквы за буквой, — и дети пишут целыми словами [1]). Задача дальнейшей целесообразной организации списывания сводится к тому, чтобы с известными совокупными движениями руки, нужными для написания целого слова, прочно были ассоциированы представления о значении

---

[1]) Возможен, конечно, и рекомендуемый Кульманом прием занавешивания написанного спускающейся занавеской, закрывающей только нужную часть доски. Удобство этого приема заключается в том, что ученики могут проверить, сличить написанное по написании.

этого слова, — иначе говоря — дальнейшей заботой явится то, чтобы устранить механичность в работе, придать ей более осмысленный характер, даже заинтересовать детей работой списывания. В этом направлении и идут в последнее время улучшения руководств «по Лаю». Из числа таких руководств нужно признать полезными книжки Вс. Флерова «Наглядные уроки письма». Здесь на-ряду с текстом для списывания даются иллюстрации, осмысливающие текст и заинтересовывающие детей содержанием статьи для списывания; даются также и посильные задачи для самостоятельного письма, при чем предупредительно устраняются возможные ошибки, — словом, в основу руководств положены принципы: а) «пусть дети ни одного слова не пишут, не представляя того, о чем они пишут», б) «письмо должно быть поставлено так, чтобы дети вовсе не ошибались», в) «больше простора для детской самодеятельности в письме». Правда, и в «Наглядных уроках письма» встречается отмеченное мною выше явление — пропуск букв в словах,—но Вс. Флеров в своей брошюре «Как не надо учить читать и писать» (Киев 1914 г.) подробно мотивирует эту особенность «Наглядных уроков письма». Исходя из вывода экспериментальной педагогики, сделанного проф. Мейманом, что наилучшим орфографическим методом является «видение слова с анализирующим списыванием, во вторую очередь поддерживаемое анализирующим произношением», Вс. Флеров стремится к тому, чтобы руководство, с которого будет списывать ученик, неизбежно побуждало его, при сознании переписываемого, еще и к произношению, анализу переписываемого слова. Этого он и желает достигнуть в своих «Наглядных уроках письма» пропуском букв в слове, для которого дан рисунок. Пропущенная буква, по мнению Флерова, заставит ученика обратить внимание на состав слова, проанализировать и представить его, как ряд звуков и букв. Во избежание же ошибок при восстановлении пропусков и в устранение отмеченного мною выше какографического элемента в своем руководстве, Вс. Флеров делает пропуск лишь таких букв, которые не возбуждают никаких сомнений относительно написания («м.ха» или «—уха» при рисунке мухи, «—ары» или «шар—» при рисунке шаров и т. п.).

Можно указать также на «Самодиктанты и свободные диктанты» Флерова и Щепетовой, пособия Шапошникова («Задачи по правописанию», первая ступень правописания) и некоторые другие.

В виду господства в нашем правописании принципа морфологического, заслуживает полного внимания мысль, когда-то проводившаяся в «Орфографических прописях» Зачиняева, выделять особым шрифтом не ту или иную отдельную букву (как это обыкновенно делается), а целую морфологическую часть слова, как носительницу известного значения (корень, префикс, суффикс, окончание...).

Вполне уместно также, при организации списывания, вызывающего сознательное отношение не только к тексту переписываемого, но и к самой форме слов, принять во внимание и рекомендуемые Алферовым («Родной язык») условия, а именно:

1) Текст для списывания следует давать небольшого объема, строки три-четыре печатных — «и это потому, — мотивирует Алферов, — что всякое впечатление остается в памяти тем долее, чем оно свежее; длительное впечатление утомляет, и свежесть его теряется».

2) Размер букв должен быть крупен, а самое переписывание должно итти «медленно и каллиграфически». Здесь же Алферов вскользь задевает мысль (Буслаева и Шереметевского) о том, чтобы для уроков чистописания подбирать такие слова, которые соответствовали бы параллельному курсу орфографии. Мысль об использовании уроков чистописания в орфографических целях в последнее время начинает проникать и в методическую литературу, и в педагогическую практику. Однако против предлагаемого Алферовым медленного и каллиграфического письма можно возразить то, что старание выводить каждую букву будет отвлекать внимание переписывающего от целого образа слова к отдельным его буквам, что не будет способствовать выработке типа письма грамотного, посылающего один волевой импульс к написанию целого слова. Поэтому было бы целесообразнее выдвинуть требование четкости и разборчивости переписывания при сравнительной быстроте письма, так как четкое и разборчивое письмо лучше обеспечивает правильные зрительные образы слов.

3) Предлагается подчеркивать характерные для слова буквы или слоги, при чем в целях привлечения большего внимания к подчеркиваемому рекомендуется соблюдение педантичной точности, чтобы подчеркивающая черта не выходила за пределы того, что нужно ею отметить. Но пожалуй было бы целесообразнее подчеркивать не отдельные буквы или слоги, а целые морфологические части слова, в состав которых входит и характерная буква или слог.

4) При отбирании работ нужно требовать объяснений, почему переписываемые слова написаны именно так, а не иначе.

В целях возбуждения большей активности в работе списывания с готового текста и устранения механического переписывания, с слабо устанавливаемыми ассоциациями со значениями переписываемых слов, можно рекомендовать, по аналогии с «свободной диктовкой», вводимой с легкой руки Вс. Флерова в обиход школьно-учебных занятий, — **свободное списывание**. Как и при свободной диктовке, в данном случае учащиеся могли бы отнестись к тексту переписываемого более свободно. Прочитав целиком, лучше вслух (при классной работе шопотом), недлинную фразу с вполне доступным содержанием, — дети вникают в смысл фразы, делают орфографический разбор,

присматриваясь при этом к правописанию каждого слова; затем, уже не заглядывая в текст, пишут целиком содержание фразы, не гоняясь за текстуальной точностью. Начав такое свободное переписывание с очень коротких и несложных по содержанию фраз, можно постепенно усложнять текст и даже перейти к писанию небольших рассказов, вообще цельных статеек, после внимательного предварительного анализа их со стороны содержания и правописания входящих в состав их слов. Понятно, что чем дальше будет итти усложнение текста, тем свободнее будет к нему отношение со стороны учащихся, т.-е. тем больше они будут делать отступлений — и таким образом работа будет все более и более приближаться к самостоятельному записыванию усвоенного содержания.

Такая постановка списывания будет все более и более приближать эту работу к желательному типу свободного записывания своих мыслей, а не будет работой, строго обусловленной узко-орфографическими целями. Надо иметь в виду, что как бы ни были организованы собственно орфографические упражнения, вполне удовлетворительное решение вопроса о правописании возможно лишь в связи с общей постановкой преподавания родного языка в начальной школе, иначе узко-орфографические упражнения рискуют обратиться в специальную и искусственную тренировку грамотности, что мы и видим в большинстве собственно-орфографических упражнений, особенно в бесчисленных специально подобранных «диктантах». Не следует упускать из вида, что степень грамотности должна определяться не умением писать искусственно подобранные слова и фразы, а умением г р а м о т н о излагать свои мысли при произвольном письме. Отсюда — обучение правописанию следует поставить в теснейшую связь с обучением изложению мыслей.

Переходным видом письменных занятий между собственно-орфографическими упражнениями и свободным изложением своих мыслей является так называемая «свободная диктовка», вслед за Вс. Флеровым вводимая теперь в школьную практику. В своих брошюрах «Свободная диктовка» и «Как надо учить читать и писать» Вс. Флеров рассказывает, как натолкнулся он в своей преподавательской практике на рекомендуемый им прием свободного диктования.

Сознавая недостатки главнейших из практикующихся в школе видов орфографических упражнений — диктанта и списывания, именно — отсутствие моментов самодеятельности и творчества детей при выполнении этих работ, Вс. Флеров задался вопросом, как бы можно было оживить обычно практикующийся диктант путем внесения в него большей сознательности и по возможности предоставления большего простора для детской самодеятельности и творчества. Пытаясь устранить в обычной дословной диктовке главнейший ее недостаток, т.-е. рабски-дословное воспроизведение готового текста при отсутствии жи-

вого представления того, о чем пишут, Флеров и стал делать опыты в том направлении, чтобы заставить детей живо представлять и переживать те мысли, которые даются в диктуемом тексте, и предоставить им свободу в выражении этих мыслей своими словами. Он брал статью, содержащую цельный рассказ, не только вполне доступный по содержанию, но и интересный для детей, и при диктовании делил ее на такие отрывки, воспроизвести которые дословно дети не были в состоянии, а потому главное внимание их должно было направляться не на запоминание текста диктуемой статьи, а на усвоение смысла и содержания диктуемого, на уловление связи между мыслями.

Самая техника ведения свободной диктовки представляется автором названных брошюр в следующем виде: о диктовке объявляется обыкновенно накануне, статья заранее не объявляется. На предыдущем уроке повторяются правила, на которые дается диктовка. Урок диктовки начинается несколькими вопросами, наталкивающими мысль детей на содержание статьи, и затем вся статья прочитывается целиком, без остановок, один раз. Затем — минутная пауза, и начинается чтение статьи по отрывкам; каждый отрывок прочитывается только по одному разу: отрывок — в 2 — 5 печатных строк. По прочтении отрывка дети немедленно приступают к записи усвоенного содержания. Трудные в орфографическом отношении слова выписываются на доске. После записи последнего отрывка листы с диктовкой отбираются: на следующих уроках некоторые работы читаются вслух, при чем дети высказывают свои замечания.

Для иллюстрации работы по «свободной диктовке» приведем образцы записей диктуемого текста, заимствованные из брошюр Вс. Флерова.

Текст свободной диктовки.

Храбрец.

Весело бежала в школу толпа мальчиков. Утренний мороз щипал им щеки. Их говор и смех гулко раздавались по пустынной улице.

Но вдруг мальчуганы вскрикнули и бросились бежать, кто куда мог. Из ворот выбежала большая собака и с лаем кинулась на веселую толпу.

Все детки разбежались, только маленький Вася не струсил. Он остался на месте и, грозя пальчиком, ласково говорил: «Не тронь меня, собака! Смотри же, не тронь!»

Собака на минуту остановилась и перестала лаять. Потом замахала хвостом, подошла к мальчику и стала к нему ласкаться.

Работа ученицы 2-й группы Б—ой.

Весело толпой бежали мальчики в школу. Утренний мороз щипал им щеки. Их говор и смех *был слышен* по пустын-

ной улице. Но вдруг *мальчики* вскрикнули *они увидели* выбежала из ворот большая собака, они *стали* бежать кто куда мог. Все разбежались. *Один только не знал куда бежать. Собаки бросились на него он испугался и сказал смотри же* собака не тронь меня, *а то я буду плакать.* Собака на минуту перестала лаять потом подошла к *храброму* мальчику и стала к нему ласкаться, *а он ее погладил по голове.*

Работа ученицы 2-й группы С—ой.

Храбрец.

Весело бежала по пустынной улице гурьба *детей с шумом* и смехом *они были румяные потому что* щипал мороз за щеки. Но вдруг *дети* вскрикнули и разбежались *в разные стороны* выбежала из двора большая собака и бросилась на веселую *гурьбу.* Все дети разбежались *один* только *остался* маленький мальчик Вася не струсил. Вася говорит не тронь. Собака на минуту остановилась лаять потом замахала хвостом и подошла к нему ближе и стала ласкаться.

Подчеркнутые курсивом места в приведенных образцах показывают, в чем сказалось в работах свободное отношение к тексту. Выявляя индивидуальные особенности пишущих, эти места в то же время свидетельствуют о несомненно сознательном отношении к содержанию работы, даже о своеобразной переработке материала, своего рода творческом воспроизведении данного образца...

Являясь прекрасной переходной ступенью от узко-орфографических упражнений к свободному изложению собственных мыслей и переживаний, «свободная диктовка» несомненно должна сослужить свою службу в трудном и хитром деле усвоения грамотного письма в школе, понимаемого в широком смысле, т.-е. определяемого не количеством ошибок, а «степенью навыка, с которой пишущий излагает правильно свои мысли в письме» (Томсон).

В то же время свободная диктовка, войдя в практику школьных занятий письмом, ослабит доминирующее положение специально-тренировочных в деле усвоения орфографии упражнений и вообще будет предохранять от чрезмерной погони за орфографически-безукоризненным письмом, безусловно вредной, для достижения более существенных целей, выставляемых школе разумной педагогикой хотя бы в отношении того же родного языка.

Во избежание излишних увлечений занятиями орфографией, помня завет Шереметевского, что «не малые сии существуют для орфографии», а, наоборот,—«орфография существует для малых сих»,—следовало бы установить тот обязательный минимум требований по орфографии в школе I ступени, который только и нужно было бы предъявлять к ученикам последней.

У нас вообще с каким-то суеверным страхом относятся к орфографии, — и самую образованность человека чуть ли не определяют степенью грамотности: «Нельзя без досады видеть, — говорит А. Д. Алферов в своей книге «Родной язык в средней школе», — как ежедневно множество людей возмущаются какой-либо грамматической ошибкой человека, может быть, очень образованного, — и в то же время о самом языке, об его жизни, законах, об его отношении к нашей логике, психологии имеют самые невежественные представления; или, вернее, в силу своей невежественности в языкознании и придают такое огромное значение всякой ошибке в правописании». Преувеличенное внимание к вопросам орфографии, в ущерб другим сторонам в занятиях родным языком, заметно и со стороны учащих в начальных школах.

Требовать от учащихся в начальных школах безошибочного письма проф. Томсон находит такой же излишней роскошью, как требовать, «чтобы на всех мазанках были известного рода художественно, по определенному типу выработанные карнизы. Как от них мазанка не обратится в дворец, так и от правильного употребления буквы *ѣ* пишущий по отдельным буквам не обратится в вполне грамотного». Твердое знание орфографических правил, равно как и грамматические упражнения над языком, являются, по мнению Томсона, лишь побочными целями, которые не должны заслонять главнейшей цели — изучения языка. «Не в правильном употреблении буквы *ѣ*, не в правильном переносе и пр. состоит грамотность. Это лишь побочные признаки грамотности. Поэтому можно вполне присоединиться к ходатайству о понижении требований по правописанию... Народная школа не должна ставить себе целью подготовлять учащихся к тому, чтобы они в тех словах, которые им, может быть, придется впоследствии писать, не писали бы *е* вместо *ѣ*, *ф* вместо *ѳ* и пр. Она должна дать самое большее десятка два страниц элементарной грамматики, самые общие объяснения явлений правописания, и обставить дело так, чтобы то, что учащиеся пишут в школе, писали бы правильно, и чтобы по выходе из училища у них оставалось бы в руках пособие, заключающее в себе и нужную грамматику, и словарчик для правописания, в котором они умели бы справляться, когда впоследствии понадобится им писать правильно и другие слова, не встречавшиеся в школе».

Итак, школа I ступени не должна ставить для себя цели, заведомо недостижимые, а стоя настраже интересов духовного развития «малых сих», должна даже бороться с орфографоманией, предпочитая собственно-орфографическим упражнениям работы по приобретению уменья толково и в доступной литературной форме излагать свои собственные мысли.

Программы ГУС'а определяют объем правописных навыков для школ I ступени в следующем виде:

1 отделение. Прописная буква, точки, перенос слова, Ъ в конце слов, Й, Э.

2 отделение. Двойные согласные, сомнительные гласные и согласные, Ъ, Ь в середине слова, гласные после шипящих, запятая в перечислениях.

3 отделение. Правописание родовых и падежных окончаний имен существительных и прилагательных. Правописание приставок воз, вз, из, низ, роз, раз, без, через. Правописание глагольных окончаний ет, ит, ат, ят, ут, ют.

Употребление запятой, знаков восклицательного и вопросительного, двоеточия.

4 отделение. Правописание местоимений, числительных, глаголов (ться, тся, чь, чься, шь, шься, ьте), наречий, суффиксов, существительных. Запятая в сложных предложениях, при обращении, вводных словах. Кавычки, скобки и тире — выяснение их смысла и значения.

Методическая записка к программе указывает, что обучение правописанию не может стать в новой школе предметом особых занятий, потому что их обособленность лишила бы школьную работу единства и связности (см. стр. 110 программ). Однако опыт проведения программ убедил некоторые из опытно-показательных учреждений в необходимости уделять время и для нарочитых упражнений в приобретении правописных навыков. Да и «Методическое письмо о комплексном преподавании» указывает на допустимость специальных упражнений отдельно от комплексов по приобретению технических умений и навыков, в частности — в области письма (см. стр. 11). И если в первом, отчасти и во втором отделениях таких временных выходов из комплексов потребуется совсем немного (а может быть и совсем не потребуется) в виду очень небольшого объема требований по правописанию, то в отношении третьего и четвертого отделений придется считаться с возможностью достаточно учащенных выходов из комплексов. Такие выходы потребуются необходимостью систематизировать орфографический материал для планомерной работы по усвоению указываемых в программах двух старших отделений навыков и умений по правописанию. Однако необходимо помнить, что выходы эти должны быть каждый раз кратковременными, а самый материал по возможности должен черпаться из прорабатываемой темы.

VI.
Изложение и сочинение.

Старая школа очень большое, почти исключительное внимание уделяла вопросам правописания, затрачивая на этот отдел занятий родным языком в начальной школе массу времени. Между тем другой важнейший отдел занятий по обучению письму в собственном

и более ценном смысле,—обучение письму, как способу выражения своих мыслей и переживаний, оставался до последнего времени далеко на заднем плане занятий родным языком в начальной школе. Свободное изложение своих мыслей было принесено в жертву «правописанию»—и даже не в пользу этого последнего, ибо, как справедливо и авторитетно указано профессором-языковедом Томсоном в его «Общем языковедении» и в обширной статье «К теории правописания и методологии преподавания его»,—самым совершенным способом приобретения навыка грамотного писания является произвольное писание. «То, что должно приобретаться самым процессом произвольного писания, не может быть достигнуто никакими другими средствами, никакими правилами, диктовками и пр.... Степень грамотности легко определить только на произвольном писании, тем более, что сюда входит и уменье излагать мысли в правильно построенных предложениях. Только по старой рутине, в связи с негодными методами обучения, грамотность испытывается на низших экзаменах все еще посредством диктовки. И для нее требуется особая, искусственная, никому ненужная тренировка».

И в самом деле, какую жизненную ценность может представлять достигнутое искусственной тренировкой уменье в течение некоторого времени по выходе из школы отличить неопределенное наклонение от изъявительного,—если он в то же время почти не в состоянии толково изложить самую простую мысль свою?

Обыкновенно нашими шаблонными методиками рекомендовались следующие виды письменных работ: 1) изложение прочитанного по вопросам—сначала подробным, потом более общим; 2) изложение прочитанного с сохранением плана и формы (по вопросам или без вопросов); 3) изложение с сохранением плана, но с изменением формы (диалогической в монологическую или наоборот); 4) изложение прочитанного с изменением плана и формы (рассказ устами одного из действующих лиц, изложение в первом или в третьем лице и т. п.); 5) сокращение прочитанной статьи (конспектирование ее); 6) распространение, наоборот, сжатой статьи; 7) изобретение содержания и изложение по плану прочитанного (например случай, подобный описанному в басне «Трудолюбивый медведь» и т. п.); 8) извлечение частей из целого (описание метели из рассказа «Прохожий» и т. п.); 9) составление описания или рассказа по данному материалу и плану (на основании нескольких прочитанных статей); 10) наконец лишь самостоятельное сочинение на тему.

К писанию самостоятельных сочинений таким образом приступали лишь в конце школьного курса, а то и совсем не писали таких сочинений, ограничиваясь лишь переложением статей: зачастую только в школах повышенного типа допускали себе такую роскошь, как писание «сочинений». Если и вообще

переложение прочитанных статей условно лишь можно назвать «самостоятельной» письменной работой,—то изложение по вопросам, особенно таким дробным и частным, какие давались, например, в известных «планах» Гречушкина — целиком следует отнести к отделу упражнений в списывании, а не в «изложении мыслей». В самом деле, если в подобных планах изложений вопросы ставятся решительно к каждому предложению, да еще с сохранением порядка следования слов в нем («Обезьяна несла две полные горсти гороху»; вопрос: «Обезьяна несла две горсти чего?»—«Она уронила одну горошину»; вопрос: «Она уронила одну что?» и т. д.), то ученику не только не дано возможности в чем-нибудь проявить свою мысль, но он даже лишен бывает в подобных случаях возможности следить и за чужой мыслью: за массой вопросов в таких случаях совершенно теряется общая мысль статьи. Да и изложение без вопросов «с сохранением плана и формы» или даже и с изменением плана—сводится лишь к замене некоторых слов статьи другими словами.

Совершенно обратно с нашим шаблонным и традиционным способом ведутся письменные упражнения в американской школе: там сразу начинают с свободного изложения собственных мыслей, касающихся виденного и слышанного, так или иначе пережитого детьми. Любимой формой сочинения являются письма, а темы имеют прямое отношение к жизни и занятиям детей. Способ ведения сочинений в американской школе, с приведением образчиков тем для них, изложен в четвертой главе известной книги Ек. Янжул.

Из сопоставления приемов ведения письменных работ в нашей и американской школе мы видим, что наша методика до сих пор отдавала предпочтение технической стороне дела, а американская школа поощряет больше творческие наклонности юных писателей. Мы боимся предоставить ребенка в его творческих порывах свободному течению его речи потому, что опасаемся за неокрепшие у него в техническом смысле навыки речи, особенно письменной.

Именно эти две стороны—техническую и творческую—и нужно отграничивать друг от друга в вопросе о постановке работ по изложению мыслей, чтобы не смешивать задач, конкретно стоящих перед той или иной формой работы.

Преследуя цели технические, мы стоим перед задачей приобщить детей к тем условным и искусственным нормам речи, которые характеризуют литературный язык. Мы должны выработать определенные навыки литературного изложения.

Преследуя же цели творческого развития речи, мы ценим главным образом индивидуальные выявления в формах слова результатов самостоятельной, активной проработки наблюдений окружающего или интимных переживаний маленького писателя.

Секрет преподавания родного языка и состоит в том, чтобы найти правильное соотношение в достижении той и другой цели и не подавлять ни одной из указанных сторон в выражении мыслей в исключительную угоду какой-либо из них.

Увлекаясь идеями «американского метода» в области начального преподавания вообще, многие из учащих склонны часто просто-напросто копировать этот метод, упуская из виду разницу в общих условиях американской и русской жизни и особенно разницу в степени развития и общего интеллектуального уровня поступающих в ту или другую школу. Нельзя не признать, конечно, что американский метод скорее достигает цели приучения детей к самостоятельному изложению своих мыслей, несомненно также и то, что при американском способе ведения сочинений дается более пищи уму и сердцу дитяти, нежели при способе бесконечных переложений и переиначиваний чужих мыслей и фраз, часто не отвечающих детской психологии и совсем не рассчитывающих на известный запас перечувствованного и пережитого детьми. Однако, если бы мы попытались, рабски следуя американскому образцу, начать письменные упражнения с свободных сочинений, хотя бы и на самую доступную детям тему, то потерпели бы неудачу—и не только в том смысле, что рисковали бы надолго затормозить приобретение правильных навыков орфографического письма, но даже в самом приобретении уменья излагать свои мысли. И это понятно: в то время как ребенок из интеллигентной, во всяком случае грамотной семьи поступает в школу с некоторым запасом как лексическим, так и фразеологическим, русский деревенский ребенок, поступающий в сельскую школу, очень беден как тем, так и другим. В этом обстоятельстве в известной степени находит для себя оправдание путь ведения письменных работ, указываемый нашими методиками и построенный на известном дидактическом принципе — от легкого к трудному, от простого к сложному. Но проведенный с педантичной точностью, намеченный выше длинный путь различных этапов, ведущих к выработке умения излагать, лишит возможности в школе I ступени, проделавши весь длинный ряд упражнений в различных видах переложений, отводить достаточно времени свободному сочинению на несложную тему.

Между тем, если не предъявлять к сочинениям учеников школы I ступени чрезмерных требований стройности и выдержанности, то вполне возможно миновать некоторые из указанных нашими методиками этапов—с тем, чтобы возможно раньше начать упражнять детей в самостоятельных сочинениях на доступную тему. Еще лучше наряду с указанными упражнениями (например в изложении с изменением диалогической формы или с изменением плана статьи) подготовлять детей к самостоятельным сочинениям на тему путем упражнений в устном выражении своих мыслей, путем так называемых «устных сочи-

нений», систематично поставленных и планомерно проведенных через весь курс начальной школы.

Значение развития устной речи, как для выработки уменья излагать свои мысли, так и само по себе, особенно выдвигается, как мы видели, в педагогической литературе в последнее время. В частности важное значение «устных сочинений» увеличивается тем более, если мы примем во внимание соображения касательно правописания: если мы не захотим стать в противоречие с громадной важности принципом: «пусть дети никогда не пишут неправильно»,—то, очевидно, мы не можем рано приступить к самостоятельному писанию; мы должны, по крайней мере, дать главнейшие навыки в правописании. Но в то же время не следует упускать из виду и того, что весьма важно с первых же шагов приучать детей к изложению своих мыслей, а не вести их все время на поводу за чужими мыслями и фразами. Вот здесь-то и приходят на помощь «устные сочинения».

Прием ведения устных бесед, в связи ли с рассматриванием картин, или в связи с рассматриванием тех или других предметов, не является в методической литературе и в школьной практике новым. Такие устные беседы сопутствовали еще так называемым «предметным урокам», пользовавшимся значительной популярностью в нашей методической литературе 60-х и 70-х годов. Но тогда этим беседам ставились иные задачи, а в школьной практике настоящего времени «устные беседы-сочинения» носят характер случайный и оторванный от общего хода занятий родным языком: они ведутся время от времени или в целях разнообразия и оживления занятий родным языком, или же просто в целях некоторого отдохновения от утомляющего подчас однообразия изо дня в день идущих по одному шаблону занятий.

Между тем устные беседы-сочинения следовало бы ввести в обиход школьных занятий родным языком, придав им характер планомерности и выработав для них известную систему. Программа Наркомпроса и предлагала такую именно систему, распределяя материал по годам обучения в школе I ступени.

Еще более настойчиво выдвигается этот вид работы над языком в новой программе ГУС'а. Система бесед проходит через программу занятий во всех отделениях, начиная с самых первых шагов школьной жизни ребенка. Еще и прежняя методика первоначального обучения предусматривала так называемые «вступительные уроки», имеющие место в самом начале школьной жизни детей. Вместо обычных на этих уроках бесед учителя о школьных порядках, о предметах школьного обихода,—учитель именно с этих вступительных уроков и начинал устные беседы-сочинения учеников. Обычно раздавались ученикам какие-нибудь картинки, хотя бы в типе картинок, изображающих «утро школьника»; условившись с детьми о порядке,

которого мы будем держаться при счете картин (с левого угла книги к правой стороне), считаем эти картины; затем рассматриваем в отдельности каждую картину — первую, вторую, третью и т. д. Формулируя содержание каждой картинки, мы составляем ряд отдельных предложений, связанных между собою единством содержания: «Утром Коля встает». «Коля умывается». «Коля пьет чай». «Коля читает». «Коля пишет». Соединяя затем эти предложения в одно целое, мы получаем следующий связный рассказ под заглавием «Утро Коли». «Утром Коля встает, умывается; потом он пьет чай и садится читать и писать». Как содержание отдельных картинок, так и содержание связного рассказика формулируют сами дети, поправляемые учителем. В дальнейшем их же формулировками содержания несложной картинки мы пользуемся для счета слов в речи для разложения речи на слова и слов на остановки—слоги. Таким образом, с самого начала дети заняты серьезной, но и вполне доступной и интересной для них работой. Самое ознакомление с предметами школьного обихода, с окружающей их новой обстановкой и со школьными порядками происходит в связи с рассматриванием подходящих картин, сопровождаемым опять-таки устными сочинениями. Дети любят рассматривать картинки — и по картинкам, с доступным детям содержанием, на первых порах легче всего вырабатывать с детьми устный рассказ. Материал для самых первых уроков могут давать картинки, помещаемые на самых первых страницах разных букварей, а для дальнейших устных сочинений по картинкам тоже найдется подходящий материал.

Начинаясь с самого простого, с обозначения, например, предмета, изображенного на картинке, одним словом, одним предложением, работа постепенно усложняется: дети уже начинают вырабатывать цельные и законченные рассказы, сначала простые и краткие, потом более сложные и пространные. Для составления целых рассказов удобнее пользоваться на первых порах картинками, изображающими известное событие или явление в ряде отдельных картин (двух, трех и более), соответствующих отдельным моментам события или отдельным сторонам явления; для этой цели могут быть подходящими пособия в типе «Альбом картин» Шапошникова или Бородича и Гречушкина, еще лучше—в типе «Сочинений по картинкам» Михеева,—отдельными книжечками и на отдельных листочках передающих отдельные моменты события и отдельные стороны явления [1]). Значительно

[1]) Что же касается самых пособий Бородича и Гречушкина и «сочинений по картинкам» Михеева, то в них следует отметить такие недостатки. Пользование «Альбомом картин» Бородича и Гречушкина затрудняется тем, что приходится закрывать, при последовательном рассматривании нескольких картин, относящихся к одной теме, отдельные картины, чтобы не рассеивать и не разбивать внимания детей. Помимо того, картины Бородича и Гречушкина почти все передают содержание

труднее составлять рассказ, когда известное событие или явление передано на одной картине. Анализ одной картины, передающий часто всего один-два момента, требует уже значительного развития и может быть доступен только детям старших возрастов. Поэтому картинками в типе «альбома картин» Вс. Флерова «Из жизни детей» (4 выпуска) можно будет воспользоваться лишь в старших отделениях начальной школы [1]).

Устные сочинения не должны, конечно, ограничиваться только беседами по картинкам. Материал для устных бесед-сочинений могут дать и другие виды занятий в начальной школе, а не только занятия собственно родным языком. Богатый материал для упражнений в связной устной речи могут дать не только прочитанные на уроках русского языка статьи и стихотворения, которые будут пересказываться с изменением плана и формы или по поводу которых будут вестись те или иные беседы, как это и указывается в методиках русского языка, — но также и темы для уроков по истории, географии и природоведению.

Следует ли доказывать, что постановка занятий по природоведению, географии и истории в трудовой школе, предполагающая самостоятельные наблюдения учащихся, является особенно благоприятной для целей развития устной речи учащихся: излагая в связной форме, под руководством учителя, результаты своих наблюдений, учащиеся подыскивают свои собственные слова и выражения для формулировки этих наблюдений, а не припоминают лишь книжные слова и обороты, как это часто бывает при передаче прочитанного: требование же передавать прочитанное «своими словами» часто ведет здесь просто к искажению статьи, особенно стихотворения.

известных сказок, басен, стихотворений, рассказов литературных, представляя собою скорее иллюстрацию к ним. Если детям неизвестно содержание сюжета, передаваемого картинками, то по многим из картин Бородича и Гречушкина им трудно бывает схватить сюжет; а если сюжет известен, то картинки могут служить пособием не к «сочинениям» по ним, а к пересказу известного произведения. Да и учитель, в случае составления сочинения по картинкам, а не пересказа, бывает подчас связан известным ему сюжетом, находясь под невольным внушением его, а это вредно отразится на руководстве детьми при выработке редакции рассказа.

Картинки Михеева отличаются дешевизной, содержание черпают из жизни, знакомой и близкой ученикам. Однако исполнены картины очень слабо в элементарно-художественном отношении. Хотя изданные отдельными книжками-тетрадками картинки Михеева и удобны для классного употребления, но было бы еще лучше не соединять в одну книжку нескольких рассказов; иначе дети при проработке известного рассказа отвлекаются тем, что из понятного для детей любопытства перелистывают следующие картины. Бросается в глаза и то, что картины подобраны тенденциозно, и мораль слишком подчеркнута во многих рассказах.

[1]) Виды работ над картинками и самый характер работ указаны в программе Наркомпроса «Родной язык в школе I ступени». Там же указаны и пособия для ведения работ по картинкам.

Даже уроки по арифметике — и те могут дать достаточно и поводов и самого материала для развития устной речи. Повторение условий задачи, особенно же придумывание самими детьми задачек, что рекомендует методика арифметики, или планомерное и последовательное изложение хода решения задачи с попутными объяснениями,—все это естественный и живой повод к приучению детей к связной устной речи, если только учитель не захочет искусственно отгораживать уроки арифметики от уроков русского языка, что, к сожалению, бывает сплошь и рядом: на уроках арифметики учитель не считает себя обязанным следить за «стилистическою стороною» дела и допускает подчас прямое коверканье языка со стороны учеников.

Большую упорядоченность в постановку работы по развитию устной речи вносят новые программы ГУС'а. Первая же тема («Жизнь ребенка до школы летом»), предлагаемая для занятий с только что поступившим в школу, рассматривается как «беседа с новичком». Тема предусматривает беседы о летних явлениях природы, о летнем времяпровождении (об играх, работах детей и семьи летом), о составе семьи. Задачей ставится — приучение детей к свободному (естественным детским языком) высказыванию своих впечатлений, наблюдений и т. п. Следующая тема («Знакомство со школой и ее работой») углубляет работу по устной речи на выяснении ряда вопросов, ориентирующих ребенка в новой для него обстановке. Материал для бесед здесь богатейший, а главное — материал этот не надуманный и искусственный, а вытекающий из самого хода жизни ребенка в школьной обстановке. Столь же обильный, естественный и связанный с жизнью в школе и работой в ней материал для устной разработки дают и все нижеследующие темы комплексов, намечаемых программой для всех годов обучения. Органически вплетаясь в единую работу по определенной теме, такие беседы приобретают жизненную значимость их и самое требование к точности и ясности словесных выражений в этом случае вытекает не столько из формальных требований искусства речи, сколько из требований отчетливого, ясного восприятия наблюдаемого и осмысленной переработки исследуемого, обсуждаемого, связываемого.

Однако работа в области устной речи в связи с проработкой тем комплексов не исключает и формальных упражнений в навыках речи. Такие формальные упражнения в искусстве устной речи весьма удобно ставить в связь с работой по картинке, о чем и сказано было несколько выше.

Поставленные таким образом планомерно и систематично устные беседы и сочинения явятся прекрасной подготовкой к сочинениям письменным. Но отсюда не следует делать вывода, что к письменным сочинениям нужно приступать лишь тогда, когда будет завершен весь цикл упражнений в устном сочинении, намеченный выше. Письменное изложение мыслей должно

присоединяться к устным работам постепенно и почти с самого начала. На первых порах эти упражнения в письменном изложении результатов устной работы будут носить характер списывания, притом с рукописного текста: именно, детям принадлежит устная редакция — сначала всего-навсего одного-двух предложений к картинке, потом маленького рассказа по картинке, — а учителю — запись на доске выработанного учениками. Эта запись, под диктовку учеников, производится учителем на виду у всех учеников: дети следят за движением руки учителя при написании каждого слова, а это обстоятельство, как указывается в последнее время, имеет немаловажное значение для приобретения навыков в правописании. Записанный на доске учителем текст рассказа, выработанного самими ими, дети и списывают в свои тетради. Нечего говорить, что это уже не будет механическое списывание чужих мыслей, мало продуктивное даже в целях орфографических.

Постепенно, если текст рассказа не велик, можно приучать детей и к самостоятельной записи устной редакции их рассказа. Но опять-таки на первых порах лучше учителю записывать текст рассказа на доске: ученики внимательно прочитывают раза два этот рассказ, чтобы запечатлеть в зрительной памяти орфографические образы слов, а потом уже пишут в своих тетрадях, не глядя на доску, с которой записанный учителем текст стирается. Прием этот, помимо орфографических соображений, удобен тем, что дети и при записи рассказа в свои тетради, уже относясь свободно до некоторой степени к тексту рассказа (не будучи связаны находящимся пред глазами текстом, записанным учителем на доске), могут допускать некоторые, правда незначительные, вариации в редакции текста. А это служит уже естественной переходной ступенью к вполне самостоятельной записи текста сочинения, выработанного предварительно устно под руководством учителя.

Таковы упражнения в письменном изложении своих мыслей, связанные с устными сочинениями, главным образом по картинкам. Но подобные же письменные упражнения могут сопровождать и другие виды устных работ. К таким упражнениям могут относиться, например записи планов прорабатываемых на уроках чтения статей. Особенно полезными в этом отношении явятся записи планов статей или стихотворений в виде конспектов; так, например, план басни «Осел и Соловей» может получить вид следующего конспекта: «1. Осел хочет слышать пение соловья, чтобы высказать свое мнение о нем. — 2. Соловей являет свое искусство и производит сильное впечатление на все окружающее. — 3. Осел высказывает свой суд и подает соловью совет. — 4. Обиженный соловей удаляется от ослиного суда». Еще полезнее для целей изложения—объединение по известной теме нескольких статеек

и стихотворений и запись содержания их под одной общей для них темой, тоже в виде конспекта.

Так планомерно ведя устные и связанные с ними письменные сочинения, можно даже в первые годы школьного курса добиться от детей уменья толково излагать свои мысли в сносной литературной форме. А потом, в последующие годы обучения, можно будет вести письменные сочинения уже независимо от устных сочинений. Устная работа здесь может ограничиться лишь общим классным обсуждением темы, под руководством учителя, выработкой плана сочинения, сводящегося к указанию главных моментов его, и предупреждением возможных орфографических затруднений: с течением же времени даже и эта устная работа может отсутствовать при выполнении письменного сочинения уже самостоятельно [1]).

Одним из важнейших моментов при ведении самостоятельных сочинений является выбор темы, а потому на эту сторону должно быть обращено особое внимание. Основным требованием от темы должно явиться то, чтобы она отвечала детской психологии, рассчитывала бы на известный запас перечувствованного и пережитого детьми; темы, не рассчитанные на детские переживания и чувствования, будут развивать в детях лишь склонность к фразерству; что, в самом деле, могли бы написать дети на тему, подобную такой: «Мысли и чувства старца при захождении солнца»?

В отношении к указанному основному требованию от темы сходятся почти все педагоги, заявляя, что темы сочинений должны быть рассчитаны на самостоятельные и непосредственные наблюдения самих учащихся, должны быть непосредственными впечатлениями их. Таков именно характер тем в американской школе, насколько можно судить об этом по книге Е. Янжул; этим же требованиям отвечают и темы для письменных работ в мюнхенской школе, как это видно из книги г. Обухова «Народное образование в Мюнхене»; темы здесь, по заявлению его, имеют ту особенность, что хорошо известны ученику, вполне определенны, имеют ясно очерченный объем; большинство же из них имеет прямое отношение к жизни и непосредственным впечатлениям учеников. На непосредственные же впечатления и наблюдения детей рассчитано и большинство тем, собранных нашим педагогом Д. Мартыновым.

Тем неожиданнее поэтому встретить взгляд немецкого педагога Лемана, который совершенно не находит возможным при задавании темы обращаться к собственным впечатлениям и мыслям учащихся младших возрастов, указывая, что эти

---

[1]) Устных бесед и сочинений однако не следует прекращать даже и тогда, когда ученики перейдут к вполне самостоятельным письменным сочинениям. Устные сочинения имеют самостоятельную ценность, независимо от их роли в деле подготовки учеников к письменным сочинениям

впечатления слишком ничтожны и неясны, чтобы с ними можно было сделать что-нибудь для сочинения. У детей нет, по мнению Лемана, и наблюдательности: они настолько полны непосредственной жизнерадостностью, охотой двигаться, бегать, возиться, при случае хорошенько поесть, что трудно, например, добиться от них какого-либо описания, которое свидетельствовало бы об их способности к наблюдениям. Попробуйте, — говорит он, — задать детям написать о какой-нибудь прогулке; чего вы от них дождетесь? Это будут скудные, наивные впечатления: вы будете читать: «Когда мы пришли, мы позавтракали; когда мы позавтракали, мы пошли гулять; когда мы гуляли, мы много ходили; когда мы погуляли, мы сели поесть...» и так далее в этом роде (см. в книге А. Алферова. «Родной язык в средней школе»).

Утверждая, что у детей ничтожны впечатления и нет наблюдательности, Леман, мне кажется, затрагивает скорее вопрос о форме сочинения для детей, — и возражения его против тем, рассчитанных на непосредственные впечатления детей, могут быть сведены к возражениям против описательной формы сочинений для младшего возраста. В этом отношении мнение Лемана может быть подтверждено и наблюдениями Л. Н. Толстого над сочинениями детей в яснополянской школе. По наблюдениям Л. Н. Толстого, дети очень затрудняются в описании, казалось бы, самого известного и даже близкого им предмета или явления, вроде, например, избы, дерева, хлеба, или грома, дождя и т. п. А между тем те же дети охотно и без особенных затруднений пишут на темы повествовательного характера, вроде, например, такой — «Как я в первый раз ездил в Тулу». Думается, что эти наблюдения Л. Н. Толстого могут быть подтверждены и наблюдениями многих из учащих, особенно в школах I ступени. Хотя и возможны случаи, что иногда даже совсем маленькие дети способны дать вполне сносное описание, как это видно из примера, приведенного Алферовым[1]), но несомненно, что описание, по существу своему требующее способности анализирования, меньше соответствует детской природе, чем, например, повествование-рассказ о событии, свидетелем которого или, еще лучше, участником в котором был сам учащийся.

Было бы, впрочем, ошибочно утверждать в категорической форме и обо всех, что **описание** является более трудной формой сочинения, сравнительно с **повествованием**, а **рассуждение** — еще более трудной. Не говоря о том, что

---

[1]) Девятилетняя девочка, поступившая неграмотной в городскую школу, проучившись один год в школе и осенью после каникул побывав на ученической прогулке в зоологическом саду, написала такое сочинение: «Мы были в зоологическом саду. Мы там видели, как играл с соломой львенок, у него мордочка круглая, лапки гладкие, глазки серые, а сам толстый, носик кнопочкой, а сам желтенький».

эти формы в чистом своем виде встречаются разве только в хрестоматиях, а не в живом бытовании их в языке, многое здесь зависит от индивидуальных особенностей пишущих. Немаловажное значение для освещения рассматриваемого вопроса имеют опыты Бинэ и аналогичные опыты Леклерка, произведенные ими как над взрослыми, так и над детьми, с целью определения типов выражения мысли. Оказалось, что как между взрослыми, так и между детьми можно наметить следующие типы, которые можно свести к четырем группам:

1) Описательный, пассивный, только воспринимающий тип.

2) Наблюдающий, охватывающий, связывающий тип.

3) Чувствующий тип, который сочувствует и также обращает внимание на связь и значение всего, что он видит.

4) Ученый тип, ставящий на место наблюдения уже готовое знание.

Для характеристики всех этих четырех групп типов не лишним будет привести образчики сочинений, написанных представителями разных типов по поводу картины, представляющей содержание известной басни «Клад в винограднике» (образчики приведены в книге Алферова «Родной язык»).

Один из представителей первой группы написал: «На этой картине изображено: старик в постели, рядом с ним находятся три юноши, кресло, маленький мальчик, мать, держащая на руках ребенка; позади нее стоит девочка девяти лет. По направлению к двери находится женщина с собакой, на полу маленькая коляска из дерева и чашка».

Представитель второй группы пишет: «Старик почувствовал, что скоро умрет и позвал к себе детей своих. Их было четверо; старшим трем было 15, 16 и 17 лет, младший ребенок сидел на коленях у матери; другой пристроился к креслу и слушал старика, который сказал: «Дети мои, не продавайте участка земли, наследованного от моего отца! На нем зарыт клад. Перекопайте землю, ройте ее — и вы найдете клад». В то время, как он говорил, служанка принесла вино из шкафа, а собачка следила глазами за ее движениями. Старик сказал: «Не продавайте землю!» и глаза его закрылись.

Один из представителей третьей группы так изобразил увиденное им на картине: «Эта печальная сцена разыгралась в бедной хижине. На своей очень жалкой постели лежал бедный крестьянин в предсмертной агонии. Едва внятным голосом сказал он своим сыновьям: «Дети мои, хорошенько переройте землю, не оставляйте нетронутым ни одного местечка, пройдитесь всюду несколько раз лопатой». Около смертного одра стояла мать, держа ребенка на руках, другой ребенок у постели отца вслушивался в его мудрые слова. В доме царствовала печаль».

Наконец, представитель четвертой группы написал следующее: «Крестьянин, чувствуя близость смерти, позвал

к себе всех своих сыновей и маленьких детей. Когда все собрались, он им заявил, что на его поле зарыт клад и что при некотором усердии его можно найти. «Ступайте, — сказал он им, — будьте мужественны, и вы его найдете!» Дети перерыли поле, но не нашли клада, а на следующий год поле дало двойной доход».

Заинтересованный опытами Бинэ, наш педагог, Лубенец, произвел аналогичные же опыты; его опыты совершенно подтверждают выводы Бинэ; классификация полученных Лубенцом сочинений дала те же четыре основных типа выражения мыслей; тип объективно-описательный, эмоциональный, рассудительный и формальный. На страницах педагогических журналов за последнее время стали появляться сообщения и о других опытах, производимых в наших школах по примеру Бинэ и Лубенца и тоже подтверждающих их выводы.

Произведенный мною в первых двух классах учительской семинарии опыт дал почти такие же результаты. Полученные мною работы без особенного труда можно было расклассифицировать по таким же четырем группам, как и у Бинэ. Только в то время как одни работы являлись более или менее типичными для той или иной группы, другие представляли собою переходную от одной группы к другой форму. Любопытно также отметить, что подавляющее большинство работ (около 50%) явились характерными для в т о р о й группы типов выражения мыслей. Приведу по одному образчику сочинений, характеризующих каждую из четырех групп типов. Сочинения писались в течение 10—12 минут по поводу известной картиночки, изображающей встречу щенка с цыпленком.

Вот образчик сочинений типа о п и с а т е л ь н о г о в более или менее чистом виде: «На картинке, виденной мною, нарисован щенок и цыпленок. Они сидят в траве. Вправо на картине изображено какое-то лукошко. Щенок спереди белый, сзади же темный. Со лба до оконечности носа у него полоска белая. Передние ноги посредине белые. Ступни же темные. По виду его можно определить, что это не старая собака. Для собаки он мал. Да и мордочка-то изображает какое-то невинное глуповатое выражение. Около этого (орфография подлинника) щенка стоит цыпленок. У него головка и зад черный, а бок беловатый».

А вот образчик работы типа н а б л ю д а ю щ е г о, с в я з ы в а ю щ е г о, р а с с у д и т е л ь н о г о: «Перед нами интересная сценка из жизни двух животных. Маленький щенок с каким-то вниманием разглядывает стоящего перед ним цыпленка. Цыпленок смотрит тоже со вниманием на своего случайного врага или друга. Оба стараются разгадать друг друга, но не могут ничего понять. От этой картинки веет на нас, что два маленьких существа, как ни стараются, не могут понять, кто перед ним — враг или друг».

Следующее сочинение характеризует собою третью группу типов — с оттенком эмоциональным: «Маленький, белогубый щенок сидит с гордым видом. Еще не вполне оперившийся цыпленок, должно быть отставший от матери, подходит к щенку и, немного испугавшись, смотрит на щенка с каким-то вопросом, известным ему одному. Щенок со своей стороны тоже смотрит на цыпленка. Эти малютки, вопросительно смотрящие друг на друга, еще нуждаются в материнской помощи. Вокруг них зеленая травка, а вдали чашка щенка. Это очень интересная картина малюток».

А вот, наконец, и образчик работы типа формального: «На траве сидит маленькая собачка на задних ногах, а передними подпирается. Перед ней стоит молоденький цыпленок. Вдали видно лукошко».

Выводы из опытов Бинэ, Леклерка и некоторых наших педагогов относительно различия в типах выражения мыслей, в зависимости от личных особенностей пишущих, должны внести значительную поправку в установившийся в методической литературе взгляд о соответствии различных форм сочинения (описание, повествование, рассуждение) различным возрастам. Имея в виду указанные выше выводы, необходимо, прежде всего, заботиться о разнообразии задаваемых тем, дабы удовлетворить разным лицам, принадлежащим к различным типам выражения мыслей. Нельзя ожидать, чтобы на одну и ту же тему одинаково успешно написали все ученики многолюдного класса. Следует давать или по нескольку тем на класс (однако не более трех-четырех), или же хотя и по одной, но каждый раз разнообразить в отношении содержания и характера темы, а главное — формулировать ее таким образом, чтобы она допускала не одну только форму развития ее; лучше всего формулировать тему в виде вопроса, а не в виде категорического положения.

Так, например, в виде вопросов формулированы многие темы сочинений для средних школ у Алферова (см. в приложении к книге «Родной язык»). Эти же темы без вопроса в них менее способны были бы вызвать работу мысли — и притом задание их намечало бы довольно однообразное, даже шаблонно-формальное развитие заключающихся в них положений (более всего в этом случае нашел бы для себя удовлетворение тип формальный или ученый, ставящий на место собственного наблюдения просто готовое знание, почерпнутое из книг).

Говоря о вполне самостоятельных сочинениях учеников на свободную тему (т.-е. независимо от прочитанной статьи или рассмотренной картинки), не следует непременно предполагать отвлеченную тему. Сочинения на «отвлеченные» темы встречают противников даже и в средней школе, тем более неуместными они являются в школе начальной. Тема для сочинений

здесь непременно должна иметь в виду конкретный факт, конкретное явление: даже знаменитое писание сочинений «на пословицу» в яснополянской школе было в сущности сочинением на вполне конкретную, а не отвлеченную тему (изображался жизненный факт, иллюстрирующий данную пословицу). Таким конкретным фактом может быть не непременно жизненный (в тесном смысле) факт, но и факт литературный. Отсюда — ряд тем, черпающих содержание для себя из прочитанных художественных рассказов, вроде хотя бы тем, предложенных г. Соловьевым (в его статье в «Вестнике Воспитания» за октябрь 1911 г.: «Об обучении литературному творчеству детей школьного возраста»): «Возвращение Коли в школу» (по поводу рассказа Чирикова «Коля и Колька»), «Опять в деревне» (по поводу «Муму») и т. п. Здесь сочинение явится как бы продолжением рассказа, повод к чему дается в самом рассказе. Иногда прочитанный художественный рассказ может дать повод к постановке посильного для детей вопроса; например по поводу того же рассказа «Коля и Колька» можно поставить для письменного ответа вопрос: «В чем Коля превосходит Кольку и в чем ему уступает?»

Остается сказать несколько слов об исправлении письменных работ учащихся. Обычно это лежит большим бременем на плечах учащих, увеличивающимся тем более, что результаты этой кропотливой и скучной работы далеко не идут в уровень с количеством затрачиваемого времени и энергии.

В исправлении письменных работ нужно различать три стороны: исправление с точки зрения орфографии, с точки зрения стиля и с точки зрения содержания. И вот, в особенности обременительной и в то же время почти безрезультатной оказывается работа по исправлению сочинений с первой из указанных точек зрения. Подчеркнутая ошибка не только мало принесет пользы, но может быть даже явно вредной, лишний раз запечатлевая неверное изображение слова. Да и исправления учителем работ ученика с двух других точек зрения едва ли много пользы принесут исполнителю работы, навязывая ему не его стиль и не его содержание.

Предпочтительнее было бы не подчеркивать каждую орфографическую ошибку и не переделывать стиля ребенка, пестря таким образом и обезображивая тетрадь, а на автора наводя гнетущее его чувство неуверенности в себе: лучше было бы выписывать для себя лишь типические ошибки в том и другом отношении и лишь их делать предметом совместного с классом обсуждения и исправления.

Весьма целесообразной также нужно признать систему исправления письменных работ, принятую американской школой, — там исправление работ лежит главным образом на самих исполнителях этих работ. После того как работа ис-

полнена, учащий предлагает ученикам прочесть написанное ими три раза; при чтении в первый раз ученики исключительное внимание обращают на содержание, при вторичном чтении — на стиль и синтактическую сторону, наконец при чтении в третий раз — на орфографию в тесном смысле слова. При этом учащиеся постоянно обращаются с вопросами к учителю.

Во всяком случае, в вопросе об исправлении письменных работ следует принять за правило — привлекать к этой работе прежде всего самих учащихся.

В то время как старая школа в соответствии с общим своим направлением заботилась больше об усвоении учащимися предлагаемого для них школьной программой материала, не считаясь особенно с тем, является ли он близким учащемуся или же чуждым и далеким, в отношении сочинений ставила главнейшей своей задачей усвоение известной техники писания, так сказать шаблона сочинительства (вступление, изложение, заключение), новая школа дорожит больше самобытно-творческим моментом в работе по выявлению внутренних переживаний в формах речи. В то время как старая школа, выдерживая учащихся на пересказах и изложениях, упражняла больше центры памяти учащихся, воспроизводящие воспринятые ими готовые формы и трафареты речи, новая школа, ставя в центр внимания словесное творчество, развивает центры речи ребенка. Поэтому новая школа так охотно культивирует свободную речь ребенка и предпочитает задаваемым темам свободные сочинения детей.

Нельзя игнорировать, конечно, технической стороны работы по языку — и в этом отношении прежняя методика хорошо разработала приемы ведения сочинений со стороны их технического выполнения. Нельзя представлять себе дела так, что творческая работа исключает технический момент в выполнении работы. Мы знаем, сколько труда было употребляемо на техническую сторону речи такими мастерами слова и вдохновенными творцами речи, как Пушкин или Толстой: испещренные помарками и поправками черновики их работ указывают на большую работу над самым стилем их творений.

Но нельзя, с другой стороны, отделяя стиль от содержания, держать учащихся только на формальном моменте работы. Всякая задаваемая, тем более навязываемая тема, к сожалению, рассчитывает больше на этот формальный момент, а не на свободное творение.

Спрашивается, испытывает ли потребность в речевом творчестве ребенок? Вне всякого сомнения — да. Стремление к разговору в ребенке — первичная форма проявления общественности, говорит Дьюи («Школа и общество»). Наблюдайте за ребенком: он в общении с внешним миром (будь то его сверстник, или игрушка, или живой предмет) всегда ищет проявлять себя — и прежде всего в слове. Он вечно разговаривает:

со сверстниками, с игрушками, с вещами, *сам с собой*, наконец!

Учитывая эту неистребимую потребность в речи у ребенка, надо определить формы, в каких естественнее всего могла бы выливаться его речь.

В общем это будут те же формы, в каких выливается свободная речь и у взрослого писателя. Когда и как мы пишем?

Мы или переписываемся с друзьями (эпистолярная форма)—более горячо и плодовито в юности и лениво и скупо в «суровую пору» прозы жизни, или выражаем свои взгляды и мысли в журнальных статьях периодической прессы, или выпускаем отдельные монографии, а некоторые из нас, кроме того, ведут и дневники — эти «человеческие документы», оставляющие следы «ума холодных наблюдений и сердца горестных замет».

Те же естественные поводы к писанию найдут для себя и учащиеся.

Об эпистолярной форме. Недаром так популярна эта форма письменных работ в американской школе! И наши новые программы (Наркомпроса, МОНО, Ленинградские программы) очень охотно рекомендуют переписку учащихся в разных школах, даже переписку учащихся с заграничными школьниками. Желательно, чтобы переписка не носила искусственного и натянутого характера, а была бы совершенно естественной и по определенным конкретным поводам.

Участие в *школьных журналах и газете* является теперь довольно обычным и заслуживает большого внимания со стороны учителя родного языка. Школьный журнал и газета может объединить собой целый школьный коллектив или во всяком случае значительную группу детей и дать всем посильную и соответствующую склонностям каждого работу. Заключая в себе такие отделы, как рассказы, повести, стихи, очерки, рефераты, критические статьи, почтовый ящик, вести, часы досуга (загадки, шарады и проч.), анкеты, — журнал дает возможность каждому проявить себя в том роде литературного творчества, который соответствует дарованиям того или другого члена группы. А художественная сторона издания привлечет детей с соответствующими задатками. Таким образом каждый будет занят работой в журнале.

Удовлетворяя потребностям в словесном творчестве, школьный журнал и газета незаметным образом будут достигать и технических целей: стиля, орфографии и даже каллиграфии. Ведь редакционная комиссия, руководящая работой журнала, должна будет позаботиться и о внешности издания, и о стилистической и орфографической стороне. Будут выделены стилисты и корректоры, учитель родного языка придет им на помощь. Да и авторы присылаемых в редакцию статей не останутся равнодушными к таким сторонам своей работы, как стиль или орфография.

Выправленные корректорами работы будут переписаны каллиграфистами в общую тетрадь — журнал, — и это будет не искусственно поставленное списывание с рукописного текста, а интересное и живое дело целой группы лиц.

Если учителю родного языка удалось бы прочно наладить журнальное дело, то тем самым он обеспечил бы активное участие в работах по выражению мыслей в течение всего школьного курса большинства учащихся. Не пришлось бы ему заботиться о придумывании тем для сочинений: такая масса их всплывала бы в естественном процессе живой творческой работы!

Наряду с журнальными статьями могут появиться в школьном обиходе занятий родным языком и монографии — в виде рефератов, сообщений, докладов — на темы, связанные с научными занятиями в самых разнообразных областях школьного курса, а равно связанные с экскурсиями разного рода. Эти работы будут отличаться от сочинений, написанных на заданную всему классу тему, в том отношении, что самые темы будут взяты референтом или докладчиком по его склонности и намечены в процессе работы в какой-либо области, а потом работа будет предназначаться к заслушиванию в группе или классе, а не для прочтения ее только учителем. Заслушанный доклад или сообщение вызовут обсуждение.

Что касается наконец дневников, то таковые могут носить двоякий характер: или они будут индивидуальные и более или менее интимные по содержанию, или же они будут коллективные и более объективные по содержанию.

Дневники первого рода, куда дети заносят свои наблюдения и впечатления от виденного, слышанного, пережитого, будут более или менее личным делом каждого, и со стороны учителя придется проявить известный такт и чуткость, чтобы грубо не вмешиваться во внутреннюю жизнь ученика, проявляющуюся в этой форме словесного творчества.

Дневники же второго рода могут и должны быть регулированы учителем. Это будут или дневники класса, отражающие жизнь группы, или дневники-календари, отражающие жизнь природы, или дневники работ на огороде, наблюдений в той или иной области и т. д.

Программы ГУС'а и указывают на различные виды работ по развитию устной и письменной речи, определяя для каждого отделения объем навыков в этом отношении.

VII.

Грамматика в школе.

Методы преподавания предметов вообще определяются свойствами этих самых предметов: то же самое мы видим и в грамматике. А так как на грамматику до самого последнего времени смотрели с точки зрения логической, относя ее

к разряду наук нормативных, — то и метод преподавания носил (и еще продолжает носить) характер отвлеченно-дедуктивный, чисто теоретический, подчас даже схоластический.

В соответствии с воззрением на язык, как на средство для выражения идеальных, логических форм мышления, нормативная грамматика, наследуя традиции средневековой разработки ее, стала преследовать чисто утилитарные цели, — выработку определенных норм для языкового выражения мысли. Отсюда — ряд предписываемых ею «правил» речи — устной и письменной, отклонение от которых рассматривалось, как уклонение от идеальных норм языка.

Такое направление грамматики, практически-утилитарное, пришлось очень по вкусу «школе», ставившей для себя именно практические цели, и надолго в ней утвердилось. Лишь с успехами научного языковедения, вскрывшего истинную сущность языковых явлений, стала очевидной несостоятельность нормативной точки зрения на язык; по сущности своей наука о языковых явлениях стала сближаться не с логикой, как идеально-нормативной наукой, а с естествознанием, наукой о явлениях природы. И грамматика, как один из отделов науки о языке, стала разрабатываться с применением методов, столь отличных от традиционно унаследованных школой методов, что произошел неизбежный разрыв между научной и школьной грамматикой.

Разрыв стал настолько полным, что изучающий школьную грамматику не только никоим образом не подготовлялся к пониманию научной грамматики, но этим изучением полагал для себя немалые препятствия к этому пониманию.

Важнейшие пункты расхождения между школьной и научной грамматикой, доходящие до непримиримых противоречий, указаны были еще в 1903 году академиком Ф. Ф. Фортунатовым в его лекции на первом съезде преподавателей русского языка военно-учебных заведений; затем эти же разногласия выясняются в книгах, Пешковского «Школьная и научная грамматика» и Кудрявского «Введение в языкознание».

Пункты эти следующие: 1) В учении о звуках школьная грамматика никак не может отрешиться от представлений букв, как это я и указывал в главе об обучении грамоте. Беда в этом случае заключается в подмене живых звуковых представлений неподвижными и застывшими представлениями о буквах.

2) Вообще для школьной грамматики язык представляется чем-то неподвижным, застывшим в постоянных формах, а потому ей и чужда историческая точка зрения, и она постоянно смешивает факты, существующие в данное время в языке, с теми, которые существовали в нем прежде. Отсюда ее утверждения, например, о том, что *ч*, *к*, *х* в известных случаях смягчаются в *ж*, *ч*, *ш* или *д* и *т* переходят перед *т* в *с*, или — что пред-

ложение типа «дом, стоявший на берегу реки»... представляет собою «сокращенную» форму предложений типа «дом, который стоял на берегу реки»... и т. д.

3) И в особенности большая путаница в грамматические учения вносится так называемой «логико-грамматической» точкой зрения, царившей в учебниках грамматики до самого последнего времени. Указанная точка зрения состоит в смешении «логики» и «грамматики», формы и значения; смешение грамматических классов как отдельных слов, так и словосочетаний— с классами того, что обозначается или выражается этими словами или словосочетаниями. Отсюда такие учения о частях речи, как, например, «имя существительное есть название предмета» или «глагол есть название действия или состояния», которые оказываются совершенно несостоятельными при встрече с такими случаями, как «лай», «стирка», «беготня» и т. п. Отсюда же и совершенно ошибочная теория предложения и учения о членах предложения: «подлежащее есть то, о чем говорится в предложении», а о чем, например, говорится в предложении: «я видел сейчас гибель аэроплана с людьми»? Неужели говорится в этом предложении «обо мне»? Да даже и в таких предложениях, как «я уехал в Москву»—может говориться не столько о «я», сколько о том, что «уехал в Москву». Логическое и грамматическое подлежащее и сказуемое далеко не всегда совпадают, а потому и ошибочно смешивать логическое и психологическое суждение с грамматическим предложением. Именно благодаря этому смешению логического и психологического суждения с грамматическим предложением и произошла путаница в учении о главных и второстепенных членах предложения, как вносится та же путаница и в учение о главных и придаточных предложениях: главенство в грамматическом смысле далеко может не совпадать с важностью и главным значением того или иного предложения. В самом деле, разве можно сказать, что в предложении, например, гласящем о постановлении суда: «Объявляю вам, что вы приговорены к высшей мере наказания», главная мысль выражена в главном предложении, а в придаточном, как во второстепенном предложении, выражена мысль второстепенная? Самое определение предложения, как «мысли», выраженной словами, нужно признать совершенно неверным, как уже об этом я имел случай говорить выше.

Разноголосица и путаница в грамматическом учении, особенно в учении о предложении, благодаря неустановившейся еще и теперь определенной, всеми принимаемой точке зрения на грамматические явления, простираются до того, что, по меткому заявлению академика А. И. Соболевского, приводимому в «Методике» г. Кульмана, «едва ли найдутся две учебные грамматики, которые были бы согласны не только в мелочах, но и в важном: дело доходит до того, что слово, считаемое в одной

грамматике подлежащим, в другой признается за дополнение. Едва ли найдутся два преподавателя, которые поставили бы друг другу за синтаксический разбор отметку выше удовлетворительной: что для одного верно, то для другого ошибочно, и наоборот». Заявление это не только не потеряло силы до сих пор, но теперь даже приобретает еще больший смысл в виду появления учебников по грамматике, составленных лицами разных грамматических «толков» (учебник Овсянико-Куликовского, Харциева, Лаврова, Брешенкова—с одной стороны, Будде, Кульмана, Сиповского—с другой стороны—или Пешковского, Гиппиуса, Петерсона и Дурново в последнее время и т. д.).

Во всяком случае в настоящее время логическую точку зрения на грамматические явления нужно считать отжившей. Новая школа резко разграничивает прежде всего явления «мысли» и факты «речи» и на последнюю не смотрит лишь как на средство для выражения готовой мысли, а скорее как на орудие, нужное для создания самой мысли. Отсюда объектом наблюдений и изучений явилась для новой школы не только или не столько книжная речь, как готовая, отлившаяся известным образом форма, сколько «живая речь», слово «произносимое», дающее возможность наблюдать за самым зарождением мысли и ее развитием. Обращение к фактам живой речи— самое ценное и плодотворное в педагогическом отношении, что дает школа «новограмматиков».

С изменением взгляда на грамматику и с реформированием грамматической теории необходимо должны измениться и быть реформированы и методы преподавания грамматики. Старая грамматическая теория, исходя главным образом от явления «мысли» и «речи», как готовой формы выражения, целью преподавания грамматики ставила «научить правильно говорить, читать и писать». Отсюда—объектом грамматического изучения являлся язык написанный, книжный, «образцовая речь» писателей. Этим определяется и метод преподавания, который должен был быть догматическим, так как задача заключалась в сообщении детям неизвестных им, даже чуждых для них фактов книжного языка, подводимых под определенные грамматические категории.

Наоборот, новое направление в грамматике, обратившееся к фактам живого языка, выдвигает грамматику, как предмет, помогающий уяснить явления языка, приучающий к наблюдению над предметом внутреннего опыта. Согласно новым воззрениям на природу языка,—он есть не столько средство для передачи готовой мысли, сколько орудие для создания самой мысли, а потому, наблюдая за явлениями языка, мы наблюдаем за явлениями внутренней психической жизни говорящего. Если возможно для детей наблюдение над фактами внешнего опыта, наблюдение явлений внешнего мира,—то почему бы оказалось невозможным наблюдение над предметами внутреннего опыта,

наблюдение собственных переживаний, поскольку они отражаются в фактах языка. Само собой понятно, что предмет наблюдения не должен превышать сил учеников, должен быть вполне доступен им, близок им. А таким доступным и близким для детей предметом наблюдений в указанной области является их собственный язык, их «живая речь».

Отсюда ясно, что в противоположность прежнему направлению в грамматике следует выдвинуть для наблюдений не столько книжную речь, хотя бы «образцовых писателей», сколько живую речь самих детей. «Центр тяжести преподавания должен лежать на живой речи», говорит Гильдебранд в своей книге «О преподавании родного языка». Это же направление в сторону живой речи, как предмета грамматического учения, мы находим и в русской педагогической литературе нового направления: «Самостоятельное значение может иметь лишь грамматика языка живого, произносимого», читаем мы в докладе Щербы на съезде преподавателей русского языка в Петербурге.

Правда, здесь как будто можно встретиться с возражением, что «живая речь», являясь очень подвижной, неустойчивой, разнообразной, представляет собой ненадежный предмет для наблюдений и выводов, тогда как формы языка, закрепленные на письме, являясь однообразными, постоянными, устойчивыми, могут служить наиболее надежным предметом для изучения. Так, в предисловии к учебнику синтаксиса для младших классов средних учебных заведений проф. Будде заявляет, что «живая речь с ее синтаксисом не укладывается целиком в определенные рамки, а только известная часть, именно г р а м м а т и ч е с к а я ф о р м а, подлежит точному изучению науки о языке... В «учебнике» для средней школы должно быть дано только г р а м м а т и ч е с к о е ф о р м а л ь н о е отношение к словосочетанию, к синтаксису, как о т н о ш е н и е, д а н н о е в ф о р м а х я з ы к а, независимо от их значения». Но это кажущееся возражение отпадает, если мы будем понимать в более широком смысле явление «живой речи», т.-е. если мы будем иметь в виду произносимый язык в его отношении к языку книжному, писанному (ведь и по Будде подлежащая изучению грамматическая форма является ч а с т ь ю ж и в о й р е ч и), а не будем изучать этот последний язык, как нечто самодовлеющее, «как вторую латынь», по выражению Гильдебранда; книжный, литературный язык должен быть изучаем не иначе, как только в связи с тем самым живым говором, который господствует в данной школе: такова именно мысль Гильдебранда, равно как и вообще сторонников живой речи, «живого слова», как предмета школьного обучения. Так, для составителей «Практического курса синтаксиса» (СПБ. 1912 г.), Овсянико-Куликовского и Сакулина, задачей изучения языка является не подведение фактов речи под один шаблон, не «набрасывание на них какого-то

серого плаща безразличия», а, наоборот, понимание самых особенностей в тех или иных фактах речи. «Нужно искать в синтактических явлениях, — читаем мы в предисловии к их руководству, — не столько сходства, сколько различия, нужно улавливать оттенки форм, соответствующие, конечно, оттенкам мыслей».

Здесь же уместно припомнить глубоко-педагогическое замечание Льва Толстого в его педагогических сочинениях, что «грамматика, которую мы знаем, совсем не та, какая нужна учащимся, и в этом обычае преподавания грамматики (имеется в виду здесь Л. Толстым именно грамматика, оторванная от явлений живой речи) есть какое-то большое историческое недоразумение» [1]).

С изменением воззрений на грамматику и на предмет грамматического изучения должен был измениться и взгляд на метод грамматического преподавания. Если старая грамматическая теория по самому существу своему (готовая мысль и ее выражение) в определенной форме выдвигала догматический, дедуктивный метод в преподавании, то новая грамматическая теория, имеющая в виду прежде всего факты языка произносимого, живого, выдвигает метод индуктивный, наблюдение над явлениями речи. Занятия детей по грамматике должны состоять в наблюдении и группировке явлений языка самими учениками. Такое самостоятельное наблюдение детей над фактами языка имеет особенную педагогическую ценность. Роль учителя заключается при таком способе преподавания не в сообщении в готовом виде чего-либо такого, чего не могли бы найти в себе сами дети, а лишь в руководстве за наблюдениями, в подборе и группировке материала для наблюдений. На таких уроках грамматики следует широко пользоваться примерами из живой и литературной речи [2]).

Такой способ преподавания грамматики выдвигает на первый план не учебники по грамматике (таковые и не нужны совсем), а з а д а ч н и к и, сборники целесообразно подобранных упражнений [3]). Теория грамматическая уступает здесь место упражнениям практическим; она является лишь—и то в самых

---

[1]) Недаром его Сережа (в «Анне Карениной») недоумевал, как это такое простое, короткое и понятное слово «вдруг» может обозначать три длинных и совсем непонятных слова: «обстоятельство образа действия».

[2]) Правда, этот прием в русской педагогической литературе как будто давно уже проводится в жизнь. Так, в «практических грамматиках» П е т р о в а, А б р а м е н к о и других как будто именно этот путь и намечен; но дело-то все в том, что, держась старой грамматической теории, авторы этих практических грамматик, при видимости метода индуктивного, держатся в сущности дедуктивного метода, подводя факты литературной, книжной речи (к фактам живой речи здесь нет обращения) под определенные, уже заранее предвзятые грамматические категории.

[3]) Такова, например, прекрасная книга А. М. П е ш к о в с к о г о «Наш язык», ч. I и II, а также составленная по Пешковскому книга Ф р и д л я н д и Ш а л ы т «Практ. грамм. русск. яз.», ч. I и II.

умеренных дозах — в виде выводов из наблюдений, делаемых детьми. Уместно здесь вспомнить те условия грамматического изучения языка, которые выставлял еще покойный Шереметевский: а) «чем меньше теории, тем лучше»; б) «чем позднее начинается изучение теории, тем лучше»; в) «чем медленнее идет изучение теории, тем лучше».

Грамматическая терминология здесь тоже должна отступить на задний план, тем более, что она крайне неуклюжа, непонятна или даже способна натолкнуть на превратные понятия и смутить детей: «причастие», «деепричастие», «спряжение», «залог»—как осмыслить детям такие термины? Гораздо лучше заменить грамматические термины осмысленной постановкой логически правильных вопросов, как это делается, например, в американской или мюнхенской школе. Там вместо наших ничего не говорящих ни уму, ни сердцу бесконечных грамматических разборов с применением грамматической терминологии,—разборов, названных справедливо Шереметевским «разбирательством» («старик» — подлежащее, «ловил» — сказуемое, «неводом»—дополнение косвенное, «рыбу»—дополнение прямое. «Старик» — имя существительное, нарицательное, в им. падеже, единств. числа, муж. рода; «ловил»—глагол и т. д..., и т. д...),— делается смысловой анализ прочитанной фразы. Например учительница пишет на доске фразу: «Собаки лают вдали» и затем спрашивает детей: «Какое слово говорит, где лают собаки?» Дети отвечают: слово «вдали», и на этом останавливают разбор фразы, не входя в грамматическое определение слово «вдали» (см. книгу Янжул «Америк. школа») и т. п.

Пусть дети не сумеют дать определений, что такое «подлежащее», «сказуемое», «определение», «имя существительное», «глагол» и т. д. (это затруднится сделать и учитель), пусть даже не узнают и самих этих терминов, но зато пусть сумеют дать осмысленные ответы, о чем и что говорится в прочитанной фразе, для чего употреблено или прибавлено такое-то слово, как можно сказать иначе и т. д. Это будет несравненно ценнее знаний грамматических теорий и грамматической терминологии. Такой смысловой и осмысленный разбор будет вводить детей в понимание духа и строя языка. Эта работа будет стоять в теснейшей связи с так называемым «объяснительным чтением», помогая этому последнему, и будет исключать надобность в специальных уроках по грамматическому разбору.

Новейшее направление в синтаксисе, между прочим, как раз ограничивает синтаксический анализ речи только указанием на наличность той или иной связи между словами в речи, на то, чем и как выражена эта связь (и выражена ли), а также указанием типов словосочетаний, отнюдь не подводя их к какой-либо условной грамматической категории, отражающей прежнюю логическую точку зрения («определение», «дополнение», «обстоятельство»... «определительное», «дополнительное», «обстоя-

тельственное» предложение и т. п.). Что же касается смысловой стороны, заключенной в тех или иных словосочетаниях, то анализ их в этом отношении сводится к указанию функций, вскрываемых в них в определенных конкретных случаях в связи с общим смыслом и контекстом речи.

План и приблизительная схема нормального урока по грамматике указаны еще Шереметевским в его «Страничке из методики элементарной грамматики».

Схема эта такова: а) наблюдение над той или другой группой фактов и беседа о них — в катехизической форме; б) вывод из наблюдений самими учениками при помощи лишь учителя; в) подбор учениками соответствующих примеров и записывание их; г) разбор данных примеров в тексте; д) общая сводка, сопровождающаяся краткой записью на доске и в ученических тетрадях необходимейших терминов, сводных вопросов, и т. п.; эти-то тетради с записями и должны заменить собою учебник по грамматике; е) письменная задача, имеющая целью закрепить приобретенные сведения.

По вопросу о том, в какой системе располагать грамматический материал, методика обычно давала два решения. Можно расположить весь подлежащий наблюдению и изучению грамматический материал в принятой системе: фонетика, морфология, синтаксис, или же можно расположить в особом порядке, требующемся чисто педагогическими соображениями, имеющими в виду прежде всего учащихся, а не предмет. Обычная система расположения грамматического материала была очень удобна для преподавателя, так как не требовала от него особенной педагогической опытности, на которую главным образом рассчитывает педагогическая система расположения материала. По этой же последней надо прежде всего исходить из принципа «от легкого к трудному, от простого к сложному»; удобнее всего эта задача может быть разрешена «концентрическим» расположением материала так, чтобы на первой ступени изучения языка сосредоточить внимание на главнейших сторонах и явлениях речи, а на последующих ступенях углублять и расширять наблюдения над явлениями речи. Так как педагогическая система считается исключительно с учащимися и их силами, то, очевидно, не может быть какой-либо одной, для всех детей годной системы. А потому и требует такая система особенной педагогической опытности со стороны учащего.

В связи с вопросом о том или другом расположении грамматического материала стоял и вопрос о порядке изучения отделов грамматики. Если остановиться на обычно-систематическом расположении материала, то значит ли это, что необходимо начинать изучение с фонетики, потом переходить к этимологии (собственно «морфологии»), наконец к синтаксису? Были сторонники именно такого порядка прохождения отделов грамматики, оправдавшие его тем, что такое распо-

ложение соответствует и возрастающей трудности изучения данных отделов и требуется орфографическими целями, выдвигающими значение этимологии перед синтаксисом (см., например, в «Методике грамматики» Тростникова). Но нужно считать преобладающим в педагогической литературе мнение, что начинать изучение грамматики следует с синтаксиса, как имеющего дело с предложением, с целым словосочетанием, выражающим так или иначе законченную мысль: в предложении-то собственно и определяется значение не только лексическое, но даже грамматическое входящих в его состав слов. Только в известном сочетании с другими словами то или иное слово может иметь определенное конкретное значение («я нашел ключ в столе», «я нашел ключ к решению задачи»). В предложении же только может быть определена и грамматическая форма того или иного слова. («Мать любит дочь», «дочь любит мать» и т. п.)

Новые программы ГУС-а, не выделяя занятий языком в качестве самостоятельного предмета, тем самым в методике проведения наблюдений над языком предполагают использование не обычной предметной системы проработки грамматического материала, а той именно педагогической системы, которая исходит от наличия конкретных языковых представлений определенной группы учащихся, достигших определенной степени своего общего развития. Самый языковый материал для наблюдений и посильных для данной ступени развития выводов берется в связи с прорабатываемой темой очередного комплекса. Конечно, для систематизации этого материала, а равно и для систематизации самых выводов из наблюдений потребуются особые часы, о чем уже шла речь выше, и что вполне допускаются правильно понимаемыми комплексными программами (см. выше ссылки на «Методическое письмо», а также книгу Блонского «Новые программы ГУС-а и учитель» гл. 3 «Синтетический метод»). Поскольку прорабатываемая в данном комплексе группа явлений вызовет совершенно естественные языковые реакции, найдет для себя языковое, словесное оформление, постольку известная группа языковых явлений, словесное выражение не будет искусственно притянутым материалом к данной теме комплекса. Но материал этот должен быть обследован, классифицирован, проанализирован при помощи методических приемов, вытекающих из самой сущности языковых явлений.

В результате такой работы над языком у детей получится известная сумма осмысленных и связных знаний о собственной их речевой деятельности и языковых явлениях, наблюдаемых у других. Это знание и осмысливание будет постепенно расширяться, по мере общего их продвижения по связыванию и осмысливанию окружающего.

Ниже я даю четыре концентрических круга знаний о языке, имеющих получиться в результате наблюдений над речью в течение четырех годов обучения в школе I ступени.

Я располагаю так называемый грамматический материал по четырем концентрам (по числу групп школы I ступени), кладя в основу каждого концентра наблюдения над составом и способом сочетания слов в предложения, т.-е. отправляясь от синтаксических наблюдений.

Я нахожу возможным расположить весь материал по годам обучения следующим образом:

1-й год.

Простейшие типы сочетаний слов в речи: наблюдение над связью слов; наблюдение над объединением слов в произношении связного словосочетания: интонационное осмысливание точки.

Наблюдение над звуками: голос выше, ниже; тихо, громко; протяжно, скоро.

Отдельное слово в речи. Произношение по слогам: счет слогов в словах. Наблюдение над произношением слогов: работа органов речи, наиболее отчетливо выделяемая. Выделение звука в слоге.

Различение твердости и мягкости звуков.

2-й год.

Распространенное словосочетание: наблюдение над взаимным отношением слов. Несамостоятельные, служебные слова и роль их в словосочетании.

Произношение словосочетаний: интонационное осмысливание знаков препинания (точка, вопросительный и восклицательный знаки).

Наблюдение над гласными и согласными звуками, в связи с наблюдением над условиями образования тех и других (анализ произношения: наблюдение над работой речевого аппарата).

Звук и буква: случаи несоответствия письма с произношением (так называемые сомнительные гласные и согласные).

Наблюдение над изменяемостью и неизменяемостью слов. Окончание в слове и группировка слов по окончаниям (практическое ознакомление с склонением и спряжением — без терминов).

3-й год.

Предложение с однородными членами: ритм, интонация в произношении таких словосочетаний: интонационное осмысливание знаков препинания (запятая, двоеточие, точка с запятой).

Сочетание однородных (равноправных предложений): ритм, интонация и знаки препинания.

Наблюдение над ударением слов в предложениях и значение этих ударений для осмысливания читаемого.

Влияние ударения на изменение звуков; ударенные и неударенные гласные: выражены ли на письме звуки неударенные.

Наблюдение над мягкостью согласных перед буквами **И, Я, Ю, Е, Ё**: звуки, обозначаемые буквами **Я, Ю, Е, Ё**; звонкие и глухие согласные — в связи с наблюдением над произношением.

Шипящие звуки и звук «**Ц**» со стороны их твердости и мягкости: наблюдение над их сочетаниями с гласными звуками и над соответствием их правописания произношением.

Выделение в слове основы и окончания; выделение в основах приставок и подставок (суффиксов).

Наблюдение над изменением слов в их окончаниях: подбор форм склонений существительных; формы изменений в роде (прилагательные); подбор форм изменений глаголов (спряжение).

4-й год.

Наблюдение над объединением словосочетаний в сложные предложения: ритм и интонация; знаки препинания.

Различения согласования и управления. Предложение: подлежащее и сказуемое. Бесподлежащные предложения. Грамматическое и неграмматическое предложение.

Слова вне предложения.

Наблюдение над произношением неударенных гласных в словах. Наблюдение над явлениями уподобления соседних согласных звуков (сдал, к земле...) и явлениями расподобления их (что, кто, кто...) в связи с наблюдением над произношением (принцип экономии в работах речевого аппарата).

Установление различия между звуком и буквой, языком произносительным и письменным. Классификация звуков по органам произношения.

Группировка частей речи по признакам форм слов: слова, имеющие формы и неимеющие форм; слова, изменяющие формы и не изменяющие формы; слова, изменяющие формы: существительные, прилагательные, глаголы.

Наблюдение над значениями, выражаемыми частями речи.

Выводы и обобщения.

Язык, как отличительная особенность человека.

Подвижность и изменчивость языковых фактов: язык живет, развивается, вымирает.

Группы родственных языков.

Место русского языка среди родственных. Наречия русского языка.

Живой и книжный (литературный) язык.

В дальнейшем я нарисую картину занятий по каждому из намеченных отделов грамматики.

1. Наблюдение над сочетанием слов.

Цель наблюдений — выяснить, в какое взаимное отношение могут входить слова в речи, как узнавать это взаимное отношение слов в речи, приучить в дальнейшем схватывать строй речи, как известной системы организации слов в речи и организации самих словосочетаний.

Начинаем с наблюдений над самыми простыми случаями словосочетаний. Берем сначала отдельные, не связанные слова, лучше всего в связи с рассмотрением какой-либо самой простой картинки, взятой из любого школьного пособия. Положим, показана картина летящей птички. — Каким словом можно заменить нарисованное (указывая на птичку)? — Птичка. — Нарисуйте сами птичку! Подпишите под рисунком слово! — Смотрите, какое слово я напишу рядом со словом «птичка»! — Пишу — «лететь». — Как нужно изменить ваш рисунок, чтобы к нему можно было отнести и это написанное слово? — Распластать крылья у птички и поджать ножки. — Что теперь вы напишете под новым вашим рисунком? — «Птичка летит».

— Теперь сравните слова в первом и во втором случае («Птичка, лететь» — «Птичка летит»). По скольку слов в том и другом случае? Как написаны эти слова в том и другом случае? В первом случае отдельно, стоит запятая между словами, во втором случае нет запятой между ними! — Прислушайтесь, как я говорю слова в том и другом случае!

— В первом случае слова говорятся с остановкой и каждое слово ровным, одинаковым голосом: во втором случае слова произносятся без остановки между ними, а конец второго слова говорится с понижением голоса («голос идет вниз»). — Теперь сравните слова в том и другом случае по буквам: в каком слове и какие буквы изменились?

— Во втором случае изменились последние три буквы второго слова: вместо «лет*еть*» стало «лет*ит*». — Теперь попробуйте сказать оба слова, не изменяя конца второго слова, но связывая их голосом так, как мы делали, говоря «Птичка летит!» — «Птичка лететь».

— Складно ли выходит? В чем же дело? Значит, для чего же нам понадобилось изменить конец второго слова? — Чтобы связать оба слова в речь, фразу.

Затем к слову «птичка» приписываются слова: «летать», «играть», «петь», и предлагается связать эти слова в речь. — «Птичка летает». «Птичка играет». «Птичка поет». — А как сказать о птичке теми же словами, но изменив их так, чтобы они показывали прошлое время? — «Птичка летала. Птичка играла. Птичка пела».

— А теперь где птичка? — Ее нет! — Пишу слова: «Птичка, нет». Как даны здесь слова: отдельно или в речи? А как связать их в речь? — Птички нет.

— Здесь какие изменения в словах произошли? — Изменился конец первого слова. — Скажите все составленные нами о птичке фразы. — «Птичка летает. Птичка играет. Птичка поет. Птичка летала. Птичка играла. Птички нет». (По связи с этими фразами можно прочитать с учениками, а потом и заучить известное стихотворение Жуковского, помещающееся почти во всяком школьном пособии.)

Проработкой ряда примеров простейших словосочетаний — в связи с рассматриванием картинок, собственными рисунками детей или в связи с чтением по книге (например первой страницы с фразами из «Новой Азбуки») — в сознании детей закрепляется понимание связности слов речи и понимание того, какими средствами достигается эта связность: фонационным моментом и синтаксическими формами слов (падежные и предложные конструкции: «руби липу»; «иди в лес»), или только фонационным моментом («мальчик — ученик», «лошадь — животное»). Переходя к случаям более распространенных словосочетаний, можно поставить задачей, кроме выяснения взаимных отношений слов, различение законченности или незаконченности словосочетаний. И опять в связи с рассматриванием картинок и собственным рисованием детей составляется какая-нибудь коротенькая фраза, например: «Дети идут». Рассмотрев эту фразу с фонационной и графической точек зрения, устанавливаем, что фраза закончена: голос в произнесении второго слова идет вниз, поставлена точка. — Слушайте теперь, как я произнесу: «дети идут» (голос идет вверх). Как думаете, кончилась фраза или нет? — Говорят — нет, нужно сказать «в школу».

— Соглашаюсь, произношу всю фразу — «Дети идут в школу» — с понижением голоса, записываю фразу на доске и спрашиваю, какой знак нужно поставить в конце. Затем стираю написанное, произношу фразу с повышением голоса в конце ее («Дети идут в школу») и спрашиваю, окончена ли фраза. Говорят — нет, надо добавить — «учиться». Соглашаюсь, фразу записываем, читаем с понижением голоса, ставим точку и еще раз удостоверяемся, что фраза окончена. — Снова читаю фразу, но в конце делаю повышение голоса. Учащиеся видят, что фраза не окончена. — Почему же вы узнали, что фраза не окончена? — По голосу. — А именно? — Голос идет не вниз, а вверх. — Значит, на письме что нам нужно изменить? — Стереть точку. — А что следует добавить? — «читать и писать»...

Подобными наблюдениями учащиеся, достигая различения законченности или незаконченности словосочетаний, развивают чутье выразительности речи и приучаются смотреть на точку, как на своего рода нотный знак для голоса.

Упражнениями в распространении словосочетаний — в связи с собственным рисованием, наподобие того, как это делают дети у Струниной (см. «Грамматика в начальной школе по принципу самодеятельности»), а также в связи с чтением хотя бы той же «Новой Азбуки» Л. Н. Толстого, — учащиеся углубляют понимание объединения ряда слов в речи, законченности или незаконченности словосочетаний и значение выразительности в произношении.

Последняя сторона речи наблюдается над целым рядом фактов живой речи самих учащихся. Сюда в особенности нужно отнести наблюдение над вопросительной и восклицательной интонацией, встречающейся на каждом шагу живых восклицаний детей и града вопросов их учителю. Следует подобрать и нарочитый литературный материал для наблюдений тех же вопросительных и восклицательных интонаций: в любом школьном пособии легко отыскать относящийся сюда материал (взять хотя бы целиком из вопросительных и восклицательных речений состоящее стихотворение Косякова «Мама дорогая»: «Кто вас, детки, крепко любит? Кто вас нежно так голубит? Не смыкая очи глаз, все заботится о вас? — Мама дорогая! — Колыбель кто вам качает? Кто вам песни напевает? Кто вам сказки говорит? Кто игрушки вам дарит? — Мама золотая!» и т. д.

Дальнейшие наблюдения над сочетаниями слов в речи, по мере их усложнения, все более и более будут находить для уяснения взаимоотношений между словами, а потом и словосочетаниями опору в выразительных элементах живого произносительного языка. Эти же элементы будут лучшими и естественными пособиями для осмысливания пунктуации, как нотных знаков для передачи ритмически-мелодического строя живой, а потом и литературной речи.

И прежде всего не так трудно будет учащимся уловить ритм так называемых слитных предложений, а вместе с тем осмыслить интонацию запятой. «Однажды лебедь, рак да щука везти с поклажей воз взялись».

— «Проказница-Мартышка, Осел, Козел да косолапый Мишка затеяли сыграть квартет».

— Наблюдайте, как вы произносите эти фразы: на каких словах и куда идет голос, где и какие делаете остановки? — Голос ровно, не поднимаясь и не опускаясь, выделяет слова: лебедь, рак, щука — Мартышка, Осел, Козел, Мишка — и после каждого из них делает остановки. — Каким знаком отделяется каждое слово? А почему нет запятой после слов «щука», «Мишка»? Начните фразы со слов «щука», «Мишка». («Щука везти с поклажей воз взялась». «Мишка затеял сыграть квартет»). Будут ли остановки после этих слов? Можно ли ставить запятые после этих слов? Чем же вызвана остановка после этих слов в целых фразах? (Длиннотой фразы и влиянием предыдущих остановок.)

Ритмически-мелодический тип так называемых сложносочиненных предложений близко подходит к только что рассмотреннному типу сочетаний, особенно при бессоюзном сочетании или при сочетании с соединительными союзами. Наблюдения учащихся и должны быть направлены в первую очередь на подобные типы сочетаний. Примеры могут в изобилии браться из детской речи, в связи с беседой об окружающем (выгон стада: «овцы блеют, коровы мычат, телята скачут»...), или из рассматриваемых картинок («Учитель стоит у классной доски, дети сидят за партами и читают книги»), а также в связи с чтением («Травка зеленеет, солнышко блестит»... «Земля освежилась, и буря промчалась» и т. д...).

Типы сочетаний фраз с разделительными и противительными союзами дадут возможность наблюдать за повышением голоса при чтении фраз перед такими союзами, а равно и за паузами, своеобразно выражающими связь таких фраз («Или пан, или пропал»... «Ты смеешься, а я плачу» и т. д.). Здесь учащиеся подходят к фонетическому осмысливанию запятых, что послужит в дальнейшем прекрасным средством для распознавания отношений между словосочетаниями в сложных предложениях, не говоря о том, что таким путем у учащихся будут изощряться слуховые представления ритма и интонации сложных словосочетаний. Ряд упражнений в таком именно слуховом различении отношений между разными словосочетаниям дает недавно вышедшее из печати пособие А. М. Пешковского—«Наш язык» и практ. грамматика русск. яз. Фридлянд и Шалыт.

Наблюдения над интонацией неполных предложений, с пропуском главных членов его, дают возможность фонетически осмыслить пропуск слова и приучить к чтению «тире». Неполные же предложения дадут случаи для наблюдений над ударенностью слов и значением этого произносительного момента в словосочетании («Проснулся — пять станций убежало назад», «Татьяна в лес — медведь за ней», «В передней толкотня, тревога; в гостиной встреча новых лиц, лай мосек, чмоканье девиц, шум, хохот, давка у порога, поклоны, шарканье гостей, кормилиц крик и плач детей»).

В отношении синтаксиса вообще, а сложных предложений в особенности, — программа предъявляет очень небольшие требования, допуская даже незнакомство с членами предложения— и не только второстепенными, но и главными, не говоря уже о знакомстве с классификацией придаточных предложений. Здесь программа ограничивает свои требования всего-навсего умением разобраться в том, какие группы словосочетаний могут быть выделены в качестве составных частей одного цельного словосочетания («синтаксического целого») и какие отношения могут быть намечены между тем или иным словосочетанием. А этого легче всего достигнуть, по-моему, прислушиваясь опять-таки к музыке и ритмике живого слова, к произносительным элементам слово-

сочетаний, а не грамматическим анализом предложений со стороны их синтаксических связей. Возьму для иллюстрации следующее место из рассказа Тургенева «Собака»: «И представьте вы себе, господа: только что я задул свечку, завозилось у меня под кроватью! Думаю—крыса? Нет, не крыса: скребет, возится, чешется.... наконец, ушами захлопало!»

Читаю выразительно несколько раз, пока учащиеся не запомнят всего отрывка и сами не усвоят правильной интонации в произношении отрывка. Затем разбиваем весь отрывок на такие группы слов, которые заметно объединяются фонационным моментом. И прежде всего учащиеся, руководствуясь слухом, объединяют в одно целое первые три группы слов. Произносим теперь эти три группы, устанавливаем по слуху границы каждой группы и прислушиваемся к каждой из остановок, определяя характер ее. Сравнивая все три остановки, решаем, что наиболее полной является третья остановка, а наименее полной—вторая. Определяем точнее характер первой остановки: находим, что эта остановка имеет характер предупреждения, вызывая в уме слушателей возможное, ожидаемое событие или явление: остановка более или менее продолжительная, но голос не спадает, не опускается вниз, а как бы замирает в ожидательном тоне. «И представьте себе, господа». Находим, что здесь именно уместно поставить «двоеточие».—Определяя характер второй остановки: «только что я задул свечку», находим, что голос здесь идет вверх, а самая остановка такая незаконченная и беспокойная, что усиленно толкает мысль на ожидаемое разрешение события, и разрешение это мы, действительно, находим в третьей группе слов: «завозилось у меня под кроватью». Находим, что после второй остановки уместно поставить запятую и после третьей — или точку, или знак восклицания (кстати—прочитать с тем или другим оттенком).

Записываем предложения с установленными нами знаками препинания.

Прислушиваемся к следующему словосочетанию: «Думаю—крыса?» Вопросительную интонацию здесь устанавливаем легко, устанавливаем также и паузу между словами, которую воплощаем в «тире».—Читаем дальше: «Нет, не крыса: скребет, возится, чешется.... Наконец, ушами захлопало».—Здесь также выделяем три фонационных объединения: остановка после первого объединения, в свою очередь, распадается на две остановки, имеет характер пояснения дальнейшего содержания речи. Второе объединение слов, образующих слитное предложение, прерывается паузой, указывающей на незаконченность впечатления, загадочность явления. По интонации и паузе определяем, что здесь уместно многоточие. Последнее объединение слов как бы завершает ожидаемую загадочность явления (здесь характерно неопределенно-среднее «захлопало»).

Разобравшись таким образом при помощи произносительных элементов в отдельных словосочетаниях, входящих в состав

взятого отрывка из Тургенева, можно воспользоваться характером последнего словосочетания для уяснения бессубъектности, а отсюда дальше и безличности предложения. В нашем примере сказуемые «скребет, возится, чешется, захлопало» не могут вызвать определенного подлежащего: что это — крыса? мышь? или еще что?.. отсюда и неопределенно-среднее «захлопало».

Сопоставим теперь такие случаи: «В поле бес нас водит, видно, да кружит по сторонам». — «В лесу что-то водит» — «В поле нас закружило».

На подобных сопоставлениях легче всего выяснить переход к бессубъектности, а потом и безличности предложений. Соответствующая интонация в чтении подчеркивает таинственность, загадочность, неопределенность явлений, отображенных в сказуемом.

Итак, в связи с живым словоупотреблением,—а живое словоупотребление всегда есть словосочетание,—идет наблюдение над синтаксическими явлениями речи с целью осознания форм слов и связей их в словосочетаниях. Живое же употребление слов в речи служит основой и для наблюдений над звуками и формами слов.

2. Наблюдение над звуками речи.

Еще в период прохождения букваря дети знакомятся с наиболее отчетливыми артикуляциями. В методе обучения грамоте я отвожу значительное место анализу произношения не с слуховой, а именно с речедвигательной стороны. Это дает нам возможность наблюдений над наиболее заметными положениями и изменениями в работе органов речи. Дети приучаются прикреплять слышимые звуки к определенным положениям органов речи. Артикуляционные наблюдения в дальнейшем служат для нас основой при выделении звука из речи, как произносительного элемента.

К выделению звука, именно как элемента, я нахожу возможным приступить не ранее того, как дети овладеют механизмом чтения. Лишь после того как дети научатся читать и писать, я нахожу возможным устанавливать ассоциации между зрительным, рукодвигательным, речедвигательным и слуховым представлением слова, устанавливая в то же время и самое понятие «слова», как называния.

Делается это примерно так. Указываю на раму в окне класса и спрашиваю, что это? — Рама.—Нарисуйте!—Что у вас в тетрадках?—Рама.—Подойди к окну и открой раму! Теперь откройте ваши рамы в тетрадках! Почему нельзя? — Это — не настоящая рама, а рисунок ее.—Подпишите под рисунком название его! Рама.—Стираю с доски рисунок, оставив лишь подпись.

— Что на доске осталось? — Рама. — Рисунок? — Нет, слово! — Значит, что же это (указываю на раму в окне)? — Самая

рама, предмет, настоящая рама! — А это? — Рисунок! — А это?— Слово! — Как получилась рама? — Сделал плотник! — А как получился у нас рисунок? — Мы нарисовали мелом, карандашом! — А как получилось слово «рама»? — Написали мелом, карандашом, чернилами! — Стираю с доски слово. Что теперь на доске?— Ничего нет: мы стерли слово!—Слушайте: «рама»! Что вы услыхали? — Рама! — Предмет? Рисунок? — Нет, слово!—Чем же оно отличается от того слова, которое было на доске? — То было написано, и мы видели, а это сказано, и мы услыхали! — Значит, что же мы можем сделать со словом? — Написать его на доске, в тетрадке мелом, карандашом, чернилами и увидеть написанное или напечатанное глазами; сказать его ртом: губами, языком...; услыхать его ушами.

Слушайте теперь, как я скажу это слово: смотрите мне в рот и замечайте, сколько движений рта я сделаю—«рама»!—Два движения рта.—Сделайте первое движение! — р а!—Второе!—м а!— Устанавливается понятие слога.

Для выделения звука из слова или слога мы пользуемся помощью артикуляции, к чему учащиеся подготовлены в предшествующий период прохождения букваря. Но если этого даже и не делалось в букварной стадии обучения, то легко сделать в настоящий момент ознакомления со звуком. При этом для целей общего ознакомления с условиями образования звука речи достаточно наблюдений над наиболее простыми артикуляциями (на, ма, па, та...). По мере же детализации в наблюдениях и классификации звуков подвергаются наблюдению более сложные артикуляции.

Выделив з в у к из слога или слова, наблюдаем над тем, как он произносится в слоге и отдельно: совпадают ли эти произношения и одинаково ли слышатся звуки там и здесь. Устанавливаем, что некоторые звуки могут более или менее легко произноситься отдельно, другие — с трудом, а третьи и совсем не могут быть выделены из слога.

Наблюдение над произношением дает естественный повод к классификации звуков. Охарактеризовав с точки зрения произношения гласные и согласные звуки, распределяем те и другие по группам, приняв во внимание участие тех или иных речевых органов в их образовании. В подробности здесь не вдаемся, а ограничиваемся лишь различениями: в гласных — широких, средних и узких по раствору рта, низких и высоких по слуховым впечатлениям (у — и, как антиподы); в согласных—губных (губно и зубногубных) и язычных — по месту образования, взрывных и продувных — по способу произношения.

Особое внимание привлекает явление смягчения согласных звуков. Так как одно из заблуждений старой грамматики—смешение языка с письмом, звука с буквой — коренится, между прочим, именно в неуменьи отличить мягкие артикуляции согласных и в приписывании «мягкости» гласным, то наблюдения над мягкостью и твердостью согласных проводятся планомерно и тща-

тельно, начиная с простых и кончая более сложными случаями. К простым случаям смягчения согласных относятся явления, находящие для себя отображение в постановке «мягких знаков» в письме. Обычно еще в букварной стадии обучения рассматриваются и путем сравнения уясняются различия в звуках твердых и мягких (к о н — к о н ь, — ш а р — ш а р ь и т. д.). И уже в этой стадии наблюдения над звуками уместно провести различение буквы и звука, доведя учащихся до сознания того, что, например, в словах — к о н — к о н ь — имеется по три звука, букв во втором слове четыре. Мне приходилось и приходится до сих пор убеждаться, что даже у учащих (в особенности провинциальных) смешение буквы со звуком простирается до того, что на вопрос, сколько звуков в слове к о н ь, отвечают четыре, и это наблюдается у тех учащих, которые ведут обучение грамоте по «звуковому методу».

Большей тщательности требуют наблюдения над смягчением согласных перед звуками а, о, э, у, обозначаемыми на письме буквами я, ё, е, ю, а также перед звуком и. С неумением выделить звуки из сочетаний ня, лё, ре, ню, а в особенности ти, ки и т. д. — я встречался в самое даже последнее время в учительских аудиториях обеих наших столиц, не говоря уже о провинции, — и это опять-таки проявляют учащие, искренно уверенные, что обучают грамоте «по звуковому способу». Собственно «звуковой»-то способ и толкал учительство на типичные для него ошибки смешения языка письменного с произносительным: ведь по звуковому методу т+и дает т и, к+и дает к и, н+я дает н я и т. д...

Тем внимательнее надо ставить наблюдения над звуковыми сочетаниями указанного типа.

Отправляемся от простого случая, учащимся уже знакомого: к о н ь. Устанавливаем, что последний звук н (мягкий). Даю слово к о н и. — Какой звук еще прибавляется? Перечислите теперь все звуки этого слова! Учащимся, выделившим в предшествующем слове звук н' уже легко будет и в данном слове выделить тот же звук, а не н, как это склонны делать смешивающие звук с буквой.

Переходим теперь к звукам, обозначаемым буквами я, ю, е, ё. — Берем слово а й! Выделяем звуки! Берем слово а! Устанавливаем, что звук один. — Теперь слушайте, что скажу я—я! Произнесите сами и наблюдайте за положением языка и действием рта (нижней челюсти): сколько положений рта вы заметите? Смотрите мне в рот — «я»! Сравните теперь слова ай — я — какое сходство и в каких звуках замечаете? Значит, сколько звуков в слове я? А сколько букв вы напишете?

То же проделываем со словами — э й! э — е л (буквы две, а звуков три) у! ю — ю л а (три буквы, четыре звука), о й! о — е л к а (четыре буквы, пять звуков) и т. д...

Наблюдаем, далее, сочетания типа ля, тю, лё, не и т. д... Отправляемся опять от простого случая: куль, устанавливаем последний звук — л' — и сейчас же переходим к наблюдению над звуками в слове куля. Учащиеся предыдущими наблюдениями над звуками типа л' и над звуками в слове я подготовлены к тому, чтобы суметь правильно выделить в предложенном слове звуки — к, у, л', а.

Наконец, наблюдаем над звуками, обозначаемыми и буквами я, ю, е, ё, в положении после смягченных согласных: скамья, семью, белье и т. д.

Отмеченное уже смешение звука и буквы сказывалось, далее, в типичном для старой грамматики учении о «сомнительных согласных» и «сомнительных» же гласных. Для старой грамматики все написанное пером, а тем более напечатанное, представлялось настолько авторитетным и несомненным, что она решала брать под сомнение слышимые в словах живые звуки. Новое же направление в педагогике, вообще ставящее на первом месте живые наблюдения над живыми явлениями, больше дорожит фактами реальной действительности, нежели застывшими формами и схемами. И в данном случае: если речь идет о звуках в словах типа лоб, год... вода, пяти, то нужно руководствоваться слуховыми восприятиями произносительных элементов, а не зрительными представлениями графических образов.

Во избежание случаев резкого расхождения произносительных элементов с графическими следовало бы букварный материал подбирать так, чтобы указанные случаи падали на вторую половину букварной стадии, когда учащиеся достаточно овладеют механизмом чтения и когда вполне возможно добиваться чтения: лоп, нош, аса, и т. д., не взирая на иные буквенные знаки.

В дальнейших концентрах языковых наблюдений уже можно и осмыслить указанные явления как в области гласных (явления вокализма), так и в области согласных (явления консонантизма).

Для уяснения явлений в области гласных привлекается наблюдение над ударенностью звуков в слове и вытекающие отсюда последствия в отношении ударенных и неударенных гласных. Наблюдение производится только над видоизменением гласных а, (я), о, е, в положении неударенном — и притом на первых порах только в положении непосредственного перед ударением (вада́, р'ибой или р'эбой, м'ит'ош и т. д.), — лишь в дальнейшем можно привлекать для наблюдений видоизменения в области тех же гласных в положении их во втором слоге перед ударением и в слоге за ударением (въдавос, рьдавой, п'ьр'эп'л'от... выгнънкâ, по́л'ъм и т. д.).

Все указанные явления осмысливаются привлечением физиологических объяснений: значение выдыхания, степени раствора рта.

Наблюдением над изменениями согласных звуков в разном их положении устанавливается влияние на эти изменения соседних звуков (явление ассимиляции и диссимиляции) или конца произносительной работы. Для объяснения того и другого случая привлекаются опять-таки данные физиологии произношения: уподобление или расподобление работ речевого аппарата, ослабление работ в конце фразы («съедание концов»).

Рассматриваем, например, такие случаи: л о д к а, б а б к а, с г о р ы, к з е м л е и т. д... Устанавливаем, что в первых двух словах мы имеем звуки л о т к а, б а п к а; находим объяснение этим случаям в природе последующего за д и б звука к — в тех работах, какие он требует для своего образования, и отсюда — в уподоблении работ при произнесении предшествующего звука. — Попробуйте сказать, выдерживая звук, обозначенный буквой: л о д к а, б а б к а! Что вы при этом испытываете? — Изменение усилия в работе челюстных связок, которой не понадобится для образования следующего за ними звука. — Теперь произнесите слово — с *гары*, сохраняя звук с! Что вы при этом испытываете? — Две различных работы при образовании двух соединенных звуков вызывают также излишние усилия. То же физиологическое объяснение исчерпает и случай диссимиляции, расподобления работ, в тех же целях избежания излишней трудности *хто* (см. *кто*), *што* (см. *что*) и т. д...

Наблюдением над явлениями чередования звуков можно завершить вообще фонетические наблюдения. Конечно, нельзя ставить вопроса о чередовании звуков во всем его объеме; достаточно лишь подметить, что во многих случаях звуки *сменяются* другими (едва ли стоит говорить о переходе) — и притом всегда в определенном порядке: *г — з — ж, к — ц — ч, х — с — ш* и т. д.: други — друзей — дружески, лик — лицо — лично, страх — страсти — страшно...

А явления чередования в области гласных удобнее связать с явлениями морфологическими и с семасиологическими: *косить — кашивать, носить — нашивать, лечу — летывал, гнездо — гнезда* и т. п. случаи легко напрашиваются на выводы в отношении изменения форм слов и связанных с ними значений.

В результате наблюдений над звуковой и произносительной сторонами слов у учащихся к концу курса должны получиться отчетливые и более или менее углубленные представления о различиях между звуком и буквой, языком письменным и произносительным, такие, что они уже не смешают этих двух рядов явлений. Отчетливо уяснив условность графического изображения звуков (в связи с морфологическими наблюдениями), учащиеся в состоянии будут разбираться уже в более тонких случаях звуковых и графических расхождений (вроде: о н ы я = он и я, ш о л ы с п ъ л у = шел из полу, а к р е б б ы = окреп бы) и не только не будут смущаться этим, но, установив правильные ассоциации между графическими и фонетиче-

скими элементами, выработают в своем уме представление той и другой стороны слова в их привычном взаимоотношении; словом, у учащихся должны образоваться те языковые ассоциации, которые проф. Бодуэн-де-Куртенэ назвал «фонемой» и «графемой». Находя поддержку в живом и всегда выразительном произношении и чтении, эти языковые представления не будут односторонними, как это было при старом школьно-грамматическом взгляде на язык.

3. Наблюдения над формами слов.

Уже с первого года обучения можно приучать глаз ребенка узнавать слова по сходству их внешнего облика, подготовлять к восприятию «морфемы», т.-е. осознанию формы в слове. Для этой цели достаточно на первых порах лишь обращать внимание на сходство слов по их форме и упражнять детей, в связи с чтением, в подборе схожих по форме слов, пользуясь такими книгами, как «Новая Азбука» Л. Толстого или «Родное Слово» Ушинского, год первый.

В связи же с работой по книге для чтения или в связи с письменными работами по картинкам дети приучаются замечать, что некоторые слова остаются неизменно в одной и той же форме (хорошо, там, здесь, вдруг и т. д.), а другие изменяются (дом, дома, дому...; сижу, сидишь, сидит...; белый, белая, белое, белого...).

Установив факт изменений, происходящих в большинстве слов, наблюдаем, какие именно части слов изменяются. Наблюдения покажут, что изменяются концы слов (окончания). Тогда мы ставим задачей группировать слова по сходству в изменяющихся окончаниях, т.-е. практически знакомимся с склонением и спряжением (конечно, не только не вводя этих терминов, но даже не стремясь заучивать того или иного порядка в изменении окончаний).

Наблюдение над изменением окончаний ведет нас к выделению остающейся неизменной части слова — основы.

Вся эта работа—выделение в слове основы и окончания— ведется на живых примерах, и при том не на отдельно взятых словах, а на словосочетаниях, так как подлинная сущность окончания слова, как формы синтаксической, выявляется именно в словосочетании.

Даю слово в их прямой форме: «ученик, читать, книга» и предлагаю связать в речь. — «Ученик читает книгу». — Отмечаем, что изменились не все слова, а только концы их, окончания. — Как же узнать, какая часть слова будет окончанием, — один последний слог, одна последняя буква или более? Берем еще примеры. «У ученика не было книги. Ученику дали книгу. Учитель прочитал с учеником книгу и заметил в ученике охоту к чтению». — Обращаем внимание на слово ученик и сравниваем, какие части в разных случаях изменялись в этом слове.

Выписываем слова:

ученик	ученик-
ученика	ученик-а
ученику	ученик-у
учеником	ученик-ом
ученике	ученик-е.

Подчеркиваем часть слова, одинаковую во всех случаях, и обращаем внимание на части слов неодинаковые. Записываем слова другим столбцом, рядом с первым, отделяя изменившиеся части чертой.

Совершенно таким же образом выделяем дальше окончания в именах прилагательных, потом в глаголах. Слова берутся также в предложениях по возможности объединенных между собой общей мыслью — в виде связного рассказа или описания.

Аналогичным образом в последующих наблюдениях учащиеся выделяют в основе такие части, которые встречаются и в других основах — это приставки и суффиксы — и, наконец, такую часть основы, которая уже не может повторяться в других основах — это корень.

Выделив в слове части, его изменяющие, и части, образующие новые слова, производим группировку слов по этим частям и сравниваем группы слов по их основным и формальным принадлежностям. Это служит источником богатых и тонких наблюдений над различными оттенками слов, привносимыми к основному значению слова теми или иными формальными принадлежностями (суффиксами и префиксами).

Подбор слов идет в двояком направлении: с одной стороны, подбираются слова той же основы, но с различными формальными принадлежностями, а с другой стороны, подбираются слова разных основ, но с одной и той же формальной принадлежностью. Для того, чтобы у учащихся перед глазами имелось это двойное сопоставление, следует располагать подбираемые слова таким образом, чтобы оба ряда — основы и формы — выступали одновременно:

1) дом-ик — стол-ик, нос-ик, нож-ик...
дом-ом
дом-овый
дом-ашний

2) а) разумн-ый — светл-ый, добр-ый, сонн-ый.
разумн-ость.
разумн-ик.

б) разум-н-ый, стеклян-н-ый, столяр-н-ый.
разум-ение.
разум-ею.

в) разум-н-ый, — раз-витой, раз-борчивый.
без-ум-ие.
ум-а.

Подбирая таким же образом формы словоизменения (синтаксические формы) существительных, прилагательных и глаголов, мы тем самым группируем формы склонений и спряжений:

1) Стол дом село конь край поле
стола дома села коня края поля
столу дому селу коню краю полю
столом домом селом конем краем полем.

братья мужья соседи люди
братьев мужьев соседей людей
братьям мужьям соседям людям.

вода лампа доска земля змея
воды лампы доски земли змеи
воде лампе доске земле змее
воду лампу доску землю змею

мысль дверь
мысли двери
мыслью дверью
мыслям дверям.

2) добрый белый синий лисий ваш третий
доброго белого синего лисьего вашего третьего
доброму белому синему лисьему вашему третьему.

3) несу плету читаю хвалю хожу прошу
несешь плетешь читаешь хвалишь ходишь просишь
несет плетет читает хвалит ходит просит
несут плетут читают хвалят ходят просят.

Само собою понятно, что слова подбираются по их формам не в виде специальных упражнений в склонениях и спряжениях, а в связи с работой над связным текстом читаемой и разбираемой статьи.

Также в процессе работы над текстом и в связи с наблюдением над живой речью производится группировка частей речи по формальным признакам. И прежде всего путем наблюдения устанавливаем, что формами некоторых слов определяется отношение их друг к другу: «дал книгу, ударил книгой»...; «ты ходишь, он ходит»... (синтаксические формы), а формы других слов не зависят от этих отношений: «белый — беловатый — белизна — белеть»...; «ходить — хаживать — похаживать» (несинтаксические формы).

Уже группировкой слов по формам склонений и спряжений мы устанавливаем основные разряды слов по их синтаксическим формам: склоняющихся и спрягающихся. Присоединяя к этим синтаксическим признакам основных частей речи признаки несинтаксические (суффиксы частей речи), мы дополняем характеристику частей речи с их формальной стороны и имеем возможность различать имя с у щ е с т в и т е л ь н о е, как часть речи, не только со стороны падежности, но и по характерным для этой части речи суффиксам:

доска	белизна	чернота
доски	белизны	черноты
доскою	белизною	чернотою
дом	домик	бурак
дома	домика	бурака
домом	домиком	бураком

и т. д.

Имя прилагательное, как часть речи, мы также имеем возможность характеризовать и различать не только со стороны падежа и рода (добрый, добрая, доброе — доброго, доброй, — доброго — доброму, доброй и т. д.), но и со стороны характерных для этой части речи суффиксов:

белый	умный	колкий	зверский	скалистый
белого	умного	колкого	зверского	скалистого
белому	умному	колкому	зверскому	скалистому и т д.

Или, характеризуя эту же часть речи со стороны несинтаксической формы глагольности, мы получим группы так называемых причастий:

читающий	читавший	читаемый	читанный
читающего	читавшего	читаемого	читанного

Глагол, как часть речи, будет отмечаться не только со стороны синтаксических форм лица, числа, времени и наклонения (читаю — читаешь — читаем — читал — читай), но и со стороны несинтактических форм залога и вида (читается — и прочтется), а равно и со стороны характерных для глагола суффиксов — (е — и — у):

глупею	ходит	тоскую
глупеешь	ходишь	тоскуешь
глупеем	ходим	тоскуем и т. д.

Группировкой слов, имеющих только несинтаксические формы, заканчиваем морфологическую работу по наблюдению над формами частей речи. К этой последней категории форменных слов отнесем:

Наречия—слова с особой застывшей неизменной формой прилагательного (смешно, хорошо, прямо, грязно, гадко, глупо, дорого, пригоже, сине и т. д.), с формами степеней сравнения (хуже, ниже, лучше и т. д.); с застывшей же в неизменном виде формой падежа имени существительного (пешком, босиком, сегодня, вчера, смолоду, изредка, кроме, домой, долой, вечор, вновь, навеселе, втуне, подле и т. д.).

Деепричастия — те же наречия, осложненные глагольными формами (читая, читавши, снимаясь, прочитав).

Инфинитивы — со специфической формой глагольности (читать, нести, течь и т. д.).

Наконец группируем бесформенные слова (по связи с синтаксическими наблюдениями над ролью служебных слов): предлоги и союзы, а также и междометия, как неразвившиеся до грамматической формы слова — восклицания.

Еще и еще раз повторяю и этим закончу, что вся работа по наблюдению над явлениями речи идет в направлении объединения языковых представлений у учащихся, слагающихся в ряде занятий языком в школе I ступени. В результате этих занятий учащиеся должны осознать ту свою языковую работу, которую они проделывают в ежечасном обиходе пользования родной речью.

Орфоэпия и ее место в школе I ступени.

Постановка грамматических занятий в новой школе, как мы видели, исключает собственно утилитарные цели, вроде научения правописанию или искусству устной речи. Но это не значит, что новая школа снимает с себя всякие заботы о привитии навыков правильного письма или правильной в литературном отношении речи. Наоборот, отделяя эти занятия от грамматических занятий, она вернее достигает практических целей обучения орфографии и орфоэпии.

Нужно сказать, что насколько хорошо знаком старому учителю тот вид школьных занятий, который носит название орфография, настолько непривычен, часто незнаком ему самый термин «орфоэпия». И это вполне вяжется с характером занятий языком в старой школе: относясь с суеверным уважением к письменной и книжной речи, старая школа забывала, даже третировала живую разговорную речь, а отсюда и не ставила для себя даже вопроса о надлежащем нормировании этой стороны речи.

Наоборот, новая школа с ее культом языкового творчества детей выдвинула на надлежащее место вопрос о культуре живого слова. Орфография — божок старой школы, орфоэпия — порождение новой школы.

Вопрос об орфоэпии недостаточно еще разработан в русской литературе. Кроме работ Чернышева «Законы и правила русского произношения» и «Правильность и чистота русской речи», в сущности и нет специально посвященных этому вопросу работ. Тем более неразработанной является методика правопроизношения, так как до сих пор школа не включила даже в свою программу этого вида занятий языком. Даже в самой наркомпросовской программе этот пункт был досадным образом пропущен, и по настоянию докладчика на обложке выпущенной Наркомпросом книги «Родной язык в школе I ступени» были напечатаны его замечания об орфоэпии.

Как письменный литературный язык имеет свои определенные нормы, обязательные для всякого литературно-грамот-

ного человека, так и устная речь литературно-образованного человека подчиняется определенным нормам. В основу русского литературного произношения легла живая разговорная речь московской диалектической группы русских говоров. Литературная традиция, узаконив этот говор «московских просвирен», выработала более или менее определенный кодекс правил произношения (так ревниво оберегаемый, между прочим, классической сценой московского Малого театра). Орфографическая традиция несомненно не останется без некоторого влияния на орфоэпическую, как и последняя оказывает, в свою очередь, влияние на орфографию, но обе традиции оказываются в существенном весьма устойчивыми каждая в своих нормах и кодексе требований.

Возможны однако нарушения той или иной из указанных традиций и предъявляемых ими требований: нарушение орфографических требований ведет к безграмотному письму, а нарушение орфоэпических требований ведет к нелитературному произношению. Старая школа, проявляя к безграмотному письму «малых сих» подчас излишнюю даже нетерпимость, мирилась с грубейшими нарушениями требований живого произношения, не говоря уже о правилах литературного произношения: не мирясь даже с неуместной постановкой былого «ятя» или пропуском «ь» в глаголах так называемого неопределенного наклонения с окончанием на «ся», поклонница орфографии не только мирилась с такими произношениями, как «что» вместо «што»; «конечно» вместо «канешна»; «ея» вместо «ее»; «далекий» вместо «далекай» и т. п., но даже не проявляла особенного беспокойства в таких случаях произношения, как «его», «чего», вместо «ево», «чево»; «синяго» вместо «синева», «добрыя» или «добрые» вместо «добрый» и тому подобных случаях требований живого произношения.

Орфоэпия впрочем не ограничивает своих требований только нормами живого произношения, но она определяет нормы самого этого произношения, сводя их к определенной традиции: в приведенных случаях мы имеем нарушения всякого живого произношения, — но орфоэпия одинаково не мирится и с такими случаями живых произношений, как «окно» вместо «акно», «вода» вместо «вада», «идеть» вместо «идет», «яво» вместо «ево», «рукам» вместо «руками» и т. д., и т. д.

Возникает вопрос, насколько достижимы безусловные требования орфоэпии в отношении школы I ступени? Можно ли ставить задачей этой школы выработку навыков литературно-правильного произношения в какой бы то ни было диалектической обстановке? Может ли школа I да даже и II ступени к концу своего курса привить учащимся вологодской или полтавской диалектической группы правильное литературное московское произношение?

В решении этого вопроса следует держаться той же позиции, что и в решении вопроса о привитии навыков правописания. Как там мы не находим возможным добиваться от школьников I ступени безукоризненно-правильного писания, так и в данном случае школе придется ограничить свою задачу борьбой с случаями грубейшего нарушения норм литературной речи, вроде цоканья, чеканья, яканья и т. п. явлениями местных диалектических особенностей произношения. Вытравление же этих особенностей из живого говора учащихся известных диалектических групп явилось бы делом не только неблагодарным, но фактически невозможным. Орфоэпия и не преследует целей нивеллировки живых говоров русского языка: она лишь защищает и пропагандирует живые традиции господствующего литературного наречия в связи с распространением грамотности и литературного образования.

С чем безусловно должна бороться школа, так это с мертвыми порождениями книжного буквенного произношения, искажающими всякий живой язык. Затем школа должна прививать чутье и вкус к литературной речи теми образцами, которые она будет давать учащимся в правильном произношении самого учителя. А потому учителю, особенно если он не обладает литературным московским произношением, необходимо познакомиться с основными требованиями русского литературного произношения и приобрести навыки этого произношения.

В качестве пособий для учителя по вопросам орфоэпии можно указать названные выше книги Чернышева и еще его же «Азбуку выразительного чтения», «Русское ударение», а также книгу Ушакова «Русское правописание», гл. IV и V.

VIII.

Классное чтение.

В кругу предметов начальной школы самое важное место занимало когда-то чтение, известное в методической литературе под названием «объяснительное чтение». Здесь, в сущности, объединялись некогда занятия не только собственно «чтением», но и разнообразными предметами общеобразовательного значения, не вошедшими в курс начальной школы в качестве отдельных предметов преподавания: на уроках чтения так называемых «деловых статей» преподаватель знакомил детей с окружающим миром, с прошлым страны, с жизнью природы и людей и т. д., и т. д.

Такая постановка «объяснительного чтения» имела для себя глубокие основания, при том чрезвычайной педагогической важности. Создатель этого типа занятий в школе К. Д. Ушинский осуществлял таким путем громадной важности педагогическую реформу. Во-первых, под флагом «объяснительного чтения» он проводил в школу элементы такого образования, о ко-

тором в старой церковно-схоластической школе не могло быть и речи, — это были элементы светского, при том же конкретно-реального образования. «Родное Слово» и «Детский Мир» знакомили ребенка с окружающей его природой, людскими отношениями и с прошлым страны. Продолжатели дела Ушинского, держась его же системы, углубляли отдельные моменты введенной им реформы. Усиливая моменты реального образования, лучшие из книг для «объяснительного чтения» расширяли отдел естествознания (в книгах Вахтерова, например, «Мир в рассказах для детей»), за что и подвергались гонениям и даже изгнанию из школ министерством народного просвещения не только старо-давних, но и довольно близких к дореволюционной эпохе годов. Боязнь «химиков и ботаников» со стороны министерства «просвещения» была понятной, а книги, увлекавшие юных читателей реальной стороной действительности, делали свое прогрессивное дело: в этом первая заслуга системы «объяснительного чтения».

Не менее важной является вторая, чисто педагогическая сторона школьной реформы, скрывавшейся под скромным названием «объяснительного чтения», как основы занятий в школе. Эту сторону в реформе Ушинского правильно осветил в своей книге «Методы комплексного преподавания» К. П. Соколов (см. гл. I «Методы концентрации преподавания вокруг изучения родного языка»). Великий русский педагог еще в ту раннюю пору в истории нашей школы осознал чрезвычайную ценность идеи комплексности в системе школьного образования. Автор вдохновенной педагогической статьи «Родное слово», а потом и книги под таким же названием, нашел в языке основу для объединения школьных занятий, имеющих задачей выработку целостного миропонимания.

Итак, в основе системы «объяснительного чтения» лежит продуманная и плодотворная идея. Пусть основа, взятая в качестве цементирующего миропонимание начала, оказалась неприемлемой для выработки реалистического, а по заданиям новых программ ГУС-а — марксистского миропонимания, но важность правильно понятой идеи системы должна быть оценена по достоинству. Недаром Блонский в своей книге «Новые программы ГУС-а и учитель» указывает на большую возможность опереться при проведении гусовских программ на учителя начальной русской школы, который в традиции (скажу — правильно понятой. *П. А.*) «объяснительного чтения» «имеет более благоприятные психологические и организационные предпосылки», нежели учитель второй ступени. Учитывая весь вред преподавания реальных знаний «словесным методом» на уроках «объяснительного чтения» и предостерегая от этой опасности, Блонский находит однако, что опасность эта преувеличена. «Наглядность, активность все прочнее и прочнее входят в обиход создаваемой советской школы. С другой стороны, язык

сейчас не в фаворе, пожалуй, даже в большей степени, чем следует [1]). (Подчеркнуто мной. *П. А.*)

Важно только, чтобы традиции старого «объяснительного чтения» не были искажены в их сущности. Между тем как раз приходится констатировать в огромном большинстве случаев именно искаженное понимание принципов объяснительного чтения. Уже у методических преемников Ушинского появилось искаженное истолкование приемов «объяснительного чтения». Гипертрофировав тенденцию проведения знаний посредством уроков чтения, такие методисты создали теорию толковательного метода, или метода «окрошки всякой всячины из всех наук», как выразился Блонский. В самом деле — в методических руководствах подобного типа писалось:

«Главная цель объяснительного чтения состоит в том, чтобы дети в связи с книгой для чтения, посредством чтения, приобретали возможно больше сведений... Чем способнее учитель, чем богаче его запас сведений, тем менее прочитает у него класс за один учебный час при «объяснительном чтении». Иногда может одного слова хватить на один час»... И вот, придерживаясь этой точки зрения, преподаватели на уроках чтения стали увлекаться сообщением сведений, «объяснять» со всех сторон каждое прочитанное слово: примеров такого ведения уроков объяснительного чтения можно найти не мало в далеко еще не отошедших в область предания методических руководствах (см. хоть, например, в известном сборнике «примерных уроков» Зелинского).

Вот образчик урока-окрошки всякой всячины из всех наук. При чтении предложения «На заре трава покрыта росой» учителю рекомендуется иметь в виду, что слово заря дает ему повод говорить о восхождении и захождении солнца, объясняя неподвижность солнца, круглоту земли, влияние лучей солнца на землю и многие другие, слово роса дает учителю повод говорить о тепле и холоде, о теплоте земного шара, о влиянии на жидкость тепла и холода и проч. Вот какие вопросы мог бы предложить учитель для объяснения слова роса: «Заметили ли вы, что окна зимою потеют? — Что покажется на ноже, который мы будем держать над паром самовара? — Что горячее — пар самовара или нож? — Отчего в самоваре образуется пар? — Отчего на земле тепло? — Отчего ночью прохладнее, нежели днем?... Что нагреется и остынет быстрее: глиняный горшок или самовар?» — и т. д., и т. д. (пример приведен в методике Кульмана, стр. 207).

Нельзя сказать того, чтобы отмеченная точка зрения на объяснительное чтение отжила теперь. Наоборот, до самого последнего времени в вопросе об объяснительном чтении дер-

---

[1]) Учительская масса уже достаточно предупреждена против „словесного метода“ (стр. 25).

жался какой-то предрассудок, боязнь простоты: как бы статейка или стихотворение ни были доступны по своему содержанию детям, преподаватель будет считать свою задачу совсем невыполненной, если просто прочтет понятную детям статейку: ему все будет казаться, что непременно надо «объяснить» что-то. При желании же всегда можно найти, что объяснять, и вот начинаются «объяснения», беседы не столько о прочитанном, сколько по поводу прочитанного, беседы, часто настолько отвлекающие внимание детей в сторону, что текст читаемой статьи или стихотворения совершенно остается в стороне. Как будто каждое произведение есть своего рода «Божественная комедия», требующая всевозможных объяснений («В средине жизненной дороги я в темный лес вступил»—и вот—«леса» объяснений, скрывающие самое здание). Урок по рецепту: «одного слова хватит на целый час» встречается еще и теперь. Можно привести из печатных отчетов о краткосрочных педагогических курсах не мало удивительных по подробности и ненужности объяснений примеров, взятых из показательных уроков, данных на курсах не только слушателями—учителями и учительницами,—но и руководителями, нередко имеющими даже и м е н а в педагогической литературе.

По свидетельству Блонского, в последнее время, в связи с извращенным пониманием комплексного метода, находит себе приют в современной трудовой школе тип старого, извращенного урока объснительного чтения в духе приведенного выше примера: «Я видел педагогов,—говорит Блонский,—которые с легким сердцем связывали что угодно с чем угодно и как угодно... Я видел педагогов, которые забирались по поводу ножки классного стола в Южную Америку» (см. 23—24 указ. выше книги). С своей стороны я могу тоже подтвердить, что такие уроки имеют место в наши дни.

Передаваемое по традиции обыкновение непременно соединять с уроками объяснительного чтения обильные объяснения, в связи с неопределенностью самой цели чтения, создало то п у с т о с л о в и е, т о п т а н и е на одном м е с т е, которое, еще раз повторяю, не исчезло до последнего времени, как не потеряла еще своего значения известная сатира Джемса Селли, вложенная в уста девочки, которая на опасение матери, что она не поймет, пожалуй, предположенного к чтению произведения, ответила: «Пойму, мама, если не будешь объяснять».

Чтение таким образом принесено в жертву «объяснениям», развившимся почти в самостоятельный вид занятий.

Уродливая постановка чтения именно в этом последнем отношении и вызвала в ближайшее к нам время поход против так называемого «объяснительного чтения», поход даже против самого термина «объяснительное», вводящего часто в заблуждение преподающего и заставляющего «объяснять» там, где собственно нечего и объяснять.

Вооружаясь против самого принципа «объяснительного чтения», как средства сообщения знаний, педагогическая литература последнего времени восстает и против существующего типа «книг для чтения», стремящихся дать самый разнообразный и разнородный материал как из области художественной, так и из области научной литературы. Само собою, материал этот не может быть представлен, по самому замыслу книги, иначе как лишь в «отрывках», чтение каковых и дает повод преподающему для объяснений и толкований. Против такого рода «отрывков» и вооружаются составители хрестоматий и книг для чтения в последнее время: вместо отрывков теперь выдвигают цельные, более или менее законченные произведения, притом только доступной детям художественной литературы, чтение которой может действовать «воспитывающим» образом на восприимчивую душу детей.

Деловой же так называемый материал, в виде статей по истории, географии, природоведению, предлагалось исключить из книг для чтения в виду разработки этих предметов на особых уроках и с применением совсем иных методов, чем чтение по книге.

Итак, следствием похода против старой системы объяснительного чтения явилось обособление, с одной стороны, таких предметов, как история, природоведение, география, разрабатываемых особыми методами и на особых уроках, а с другой стороны—выделение в особый предмет занятий «чтения» (воспитательного, образовательного, литературно-художественного). Этим несомненно достигалась лучшая постановка всех указанных видов занятий, но зато был нарушен принцип объединения тех же видов занятий вокруг определенной основы. Отсюда—в последнее время началось движение против разрозненности, «лоскутности» преподносимых детям знаний. Движение это и привело в наши дни к программе ГУС-а.

Язык по этим программам уже утрачивает свое первенствующее значение в курсе школьных занятий, а в частности чтению отводится только подчиненная роль. Работа с книгой для чтения войдет, конечно, в цикл занятий по комплексу, но она уже пойдет на основе иной, наблюдательской и последовательной работы по той или иной определенной теме. Чтение так называемых (по старой терминологии) «деловых статей», статей реального, научного содержания остается, но метод ведения такого чтения не может быть методом старого объяснительного чтения. Остается также и чтение статей художественного содержания. Но статьи эти по темам должны войти в содержание того или иного комплекса, иллюстрируя, углубляя новыми впечатлениями взятую для разработки тему. Метод ведения чтения художественного содержания, конечно, должен быть иной по сравнению с методом чтения реального, научного содержания.

Прежде чем говорить о приемах ведения чтения статей художественного содержания и произведений научной прозы, нужно сделать несколько общих замечаний методического характера относительно отдельных приемов и моментов, из совокупности которых слагается вообще акт чтения.

Следует отметить три главнейших момента в руководстве чтением сознательным: а) чтение с надлежащим пониманием отдельных слов; б) понимание отдельных прочитанных фраз и предложений и в) чтение с должным пониманием законченных статей и произведений.

Конечно, забота о сознательности чтения начинается с того самого момента, когда ребенок сумеет прочитать хоть одно слово. Сознательным мы назовем такое чтение, когда ребенок, преодолев трудности механизма чтения, соединит с воспроизведенным им звуковым комплексом известное значение, т.-е. известное представление или чувствование из имеющегося у него запаса этих представлений и чувствований. Этим обусловлен уже самый подбор материала для чтения: он должен именно опираться на запас пережитых ребенком представлений и чувствований. Какие бы объяснения мы ни давали деревенскому ребенку при чтении слова «синематограф», «мотор», «идея» и т. п.,—с этими словами он не будет соединять никаких представлений, или же мы навяжем ему неверные представления (не потому, что эти слова иностранные).

Но и помимо надлежащего подбора слов для чтения нужно считаться с тем, что чтение различных слов должно вызывать различные приемы для установления связи между ними и известными представлениями: так, при чтении слов с конкретным значением может прийти на помощь показывание предмета, иллюстрации и т. п.; при чтении же слов, обозначающих родовые понятия, может оказаться полезной классификация; при чтении слов сложных с суффиксами и префиксами, слов однокоренных,—может быть весьма пригоден морфологический и этимологический анализ, установление родственности значений и т. д...

Необходимым условием понимания отдельных прочитанных фраз и предложений является сознание логических отношений между отдельными словами, взятыми в предложении. Дело в том, что в предложении слова берутся не в полном объеме их лексического значения, а лишь в известной только части: так, в фразе «книга лежит на столе» слова «лежит», а в особенности «стол» взяты лишь для показания известных логических отношений между представлениями, а потому и ошибочно было бы при объяснении этой фразы выяснять полное лексическое значение входящих в нее слов (так называемый в методиках «вещественный разбор»): книга, стол, лежит; между тем такое именно выяснение и рекомендовалось прежними методиками. Кроме того, полное выяснение лексического смысла того или иного слова, входящего в состав предложения, невозможно

и потому, что в различных словосочетаниях одни и те же слова выступают не с одинаковым лексическим значением: сравни, например, значение слова «лист» в словосочетаниях: «лист падает с дерева»; «лист выпал из книги», и т. п...

Очень большое значение имеют для уразумения смысла фразы логические ударения на тех или иных словах: необходимо развивать в детях чутье языка именно на объяснениях подобного рода фраз и выражений с различными оттенками мыслей.

Очень удобной переходной ступенью от чтения фраз и предложений к чтению целых статей может явиться чтение пословиц и загадок, доступных детям по содержанию, так как они имеют законченный смысл, а что еще удобнее—содержание их всегда шире данного словосочетания; выясняя содержание пословиц и загадок, можно подготовить детей к должному пониманию смысла законченной статьи или произведения.

Первой заботой при чтении целых статей с законченным содержанием должен явиться выбор статьи соответственно возрасту и пережитым детьми представлениям и чувствованиям. Если выбор в указанном отношении сделан неудачно, то никакие методы ведения объяснительного чтения помочь не могут: как ни объясняй преподаватель содержание и идею стихотворения Лермонтова: «Когда волнуется желтеющая нива»,—настоящий смысл стихотворения детьми, никогда не переживавшими отмеченных в стихотворении чувств, не может быть понят.

Что же касается приемов ведения чтения целых статей, то здесь прежде всего надо остановиться на вопросе, как нужно вести самое чтение—по частям или целиком? Решение этого вопроса зависит, конечно, прежде всего от характера статьи: если можно без нарушения целости впечатления прочитать ее по частям, то такой путь окажется очень подходящим на первых порах, — но, вообще говоря, предпочтительнее чтение статьи целиком, или же с небольшими остановками на отдельных частях [1]).

Самое объяснение читаемого может или а) предшествовать чтению, или б) сопровождать чтение, или в) являться в заключение чтения. Каждый из указанных способов стоит в зависимости от характера статьи и того или иного развития учащихся.

Самым естественным приемом, казалось бы, должен явиться прием объяснений при самом прочитывании статьи. Такую именно картину «семейного чтения» матери своим детям рисует Шереметевский: когда встречается непонятное слово или выражение, то мать—по просьбе ли слушателей, или по своей инициативе—дает объяснение, по возможности краткое, из понят-

[1]) Категорическое же заявление, подобно заявлению Тихеевой в ее книге «Русская речь и пути к ее развитию» (стр. 106), что чтение по частям никогда не должно быть допускаемо, мне кажется, следует признать невполне обоснованным.

ного опасения испортить цельность впечатления. Такой способ возможен и хорош в том случае, если дело касается отдельных слов или выражений и если логическая связь между отдельными частями читаемой статьи проступает легко, а равно если факт или событие, составляющее предмет читаемого, сами по себе ясны и не требуют предварительного освещения их и введения детей в надлежащее их понимание. В последнем случае наиболее явится уместной так называемая «предварительная беседа», имеющая задачей подготовить детей, опираясь на их собственный запас сведений и переживаний, к надлежащиму восприятию содержания предположенной к чтению статьи или произведения. Очень целесообразным может оказаться пользование «предварительной беседой» и в том случае, когда имеется в виду главным образом остановиться на логическом анализе плана статьи, на выяснении основной мысли, идеи статьи и ее развития в отдельных частях статьи.

Прием объяснений по прочтении статьи или произведения может быть особенно уместным в отношении художественных очерков или рассказов более или менее сложного содержаниия, с одной стороны, и по отношению к детям старшего возраста— с другой стороны. Этот прием может развиться в так называемые литературные беседы по поводу прочитанного: о способах ведения этих бесед будет сказано дальше в связи с вопросом о постановке так называемого «воспитательного чтения». Само собой разумеется, что прием ведения объяснений по прочтении статьи может соединиться с пользованием «предварительной беседой», с одной стороны, и с приемом необходимых объяснений во время самого чтения — с другой стороны.

Нужно еще сделать несколько замечаний относительно приемов выяснения главного содержания статьи в связи с приемом выяснения основной мысли прочитанного в ее отношении к развивающим ее частным мыслям. Здесь обыкновенно пользуются двумя способами: а) или идут путем разработки содержания статьи от частей к целому, путем индукции, или б) путем разработки содержания от общего к частному, путем дедукции. Первый путь удобен в отношении статей с фактическим больше содержанием, а второй — в отношении статей, главным образом имеющих в виду логическое соотношение известных мыслей. Первый путь удобно соединяется с объяснениями, попутными самому чтению, — второй в особенности предполагает пользование «предварительной беседой».

При том или ином способе выяснения главной и частных мыслей статьи очень полезно формулировать эти мысли в виде плана прочитанного. План этот может быть выражен или в виде заголовков, или в виде вопросов, или в виде тезисов. Такая планировка помогает обнять одним взглядом содержание прочитанного. Очень существенную помощь в деле «объяснительного чтения» может оказать рисование. В последнее время особенно

настойчиво выдвигается это исскуство, как очень видный предмет общеобразовательного значения. Удачный рисунок, иллюстрирующий содержание статьи, часто может заменить целое объяснение, — а собственная иллюстрация детьми прочитанного даст возможность учителю наблюдать, какая именно сторона в прочитанном обратила на себя внимание детей и как она ими истолкована. Само собой разумеется, что не всякий материал подлежит иллюстрации: наиболее подходящим материалом являются статьи художественного содержания с наиболее яркими образами и живым действием. Можно впадать в крайность и в отношении иллюстраций, если таковые будут применяться к статьям совсем не художественного содержания, не вызывающим ничуть живого образа: так, например, у Тростникова иллюстрируются подробнейшим образом статейки такого содержания: «К Ване пришли товарищи. Ваня предложил им играть в крокет. Товарищи охотно согласились. Они вбили в землю колышки, воткнули дужки, взяли шары, молотки и стали играть».

Перехожу к выяснению особенностей в постановке чтения художественных произведений и научно-прозаических статей, поскольку особенности эти вытекают из основных различий между «поэзией» и «прозой».

Произведения поэтические и прозаические (научные) различаются и по природе своей, и по методам создания их. С различиями этими необходимо считаться при ведении объяснительного чтения тех и других произведений. Поэзия и проза это—две формы нашего мышления, два способа объяснения и осмысливания окружающего; поэзия и проза—не только там, где имеется стихотворение или ученый трактат, но и в самых обыденных явлениях речи-мысли даже неграмотного человека. И во всех случаях самой характерной особенностью поэтического мышления в словах будет наличность «образа», живого представления, стремящегося встать на место ряда отдельных мыслей и наблюдений, заменить и заместить их собою: «эй, ты, борода!» кричит один мужик другому, заметивши наиболее выдающийся и характерный признак его и заместивши этим признаком все другие, которых, конечно, очень много; здесь мужик идет в своем выражении представлений по пути поэзии.

Наблюдая за рядом проявлений известного рода черты человеческого характера, Гоголь замещает длинный ряд различных и разновременных наблюдений («И ловкий гвардейский офицер иногда окажется Хлестаковым, и государственный муж окажется иногда Хлестаковым, и наш брат, грешный литератор, окажется подчас Хлестаковым», говорит сам Гоголь) в художественном образе Ивана Александровича Хлестакова, так нам всем хорошо знакомого: это тоже путь поэзии, отличающийся от вышеприведенного случая не по существу, а лишь большей сложностью наблюдаемого явления. Стоит нам встретить на

жизненном пути известного рода людей с удачно схваченными и истолкованными Гоголем чертами характера, как мы сразу же постигаем натуру этих людей и выражаем свое понимание их восклицанием: «да это Хлестаков!». Художественный образ Гоголя помог нам разобраться в явлениях гораздо быстрее, чем бы мы могли это сделать без него. Отсюда—с одной стороны—громадное значение «образа» для мышления, а с другой—тесная связь природы творчества и понимания.

Значение художественного образа заключается в том, что мы при помощи его уясняем известное жизненное явление: образ как бы группирует вокруг себя ряд отдельных мыслей и наблюдений, иногда довольно разрозненных; он, как говорят, является истолковывающим сказуемым к ряду подлежащих. Образ тем глубже, и тем шире его обобщающее значение, чем богаче переживаниями, наблюдениями как создавший его, так и воспринимающий его уже в готовом виде, т.-е. читатель, зритель и т. д.

Художник при создании образа, имеющего целью уяснить известное явление, отправляется от имеющегося у него запаса наблюдений, переживаний: громадного запаса представлений и чувствований; подвернувшийся образ, часто выхваченный из тех же наблюдений художника, группируя эти представления и чувствования определенным образом, завершает работу художника. Совершенно так же будет опираться на имеющийся у него запас представлений и чувствований и воспринимающий художественный образ читатель. Правда, читателю не приходится совершать работы создания образа: образ ему дан,—но надлежащее понимание этого образа немыслимо, если у него нет приблизительно тех же представлений и чувствований, тех наблюдений, которые суммированы и воплощены в данном образе.

Отсюда,—чем богаче у читателя запас его переживаний, тем глубже он поймет самый образ. Говорят, понимание есть повторение процесса творчества,—понявший произведение до некоторой степени равен написавшему это произведение: это верно именно в отношении вкладывания тех или других представлений и чувствований в тот или иной образ,—но как нет двух человек, душевный мир которых был бы тождествен, так нет двух пониманий, совершенно одинаковых. Каждое понимание образа—будет пониманием по-своему. У Анатоля Франса есть счастливое выражение: «Читать—значит переводить»: каждый читатель переводит книгу на язык своих желаний и мыслей: есть, может быть, хорошие переводы, но верных переводов нет. Прекрасный пример такого неожиданного «перевода» произведения на язык своих переживаний мы видим в рассказе Тургенева «Затишье»: героиня этого рассказа, не любившая поэзии и стихов за то, что там «все сочинено, все неправда», вдруг необычайно заинтересовывается случайно услышанным ею стихотворением Пушкина «Анчар»,—заинтересовывается настолько,

что просит переписать его для себя, заучивает его наизусть, декламирует его, ходя ночью по парку. Для нее это стихотворение раскрывало глаза на ее собственные отношения к Веретьеву: «и умер бедный раб у ног непобедимого владыки», несколько раз повторяет она, найдя в лице Веретьева для себя «непобедимого владыку».

Указанная особенность в области поэтического творчества очень важная: образ, с одной стороны, и значение, соединяемое с ним, с другой стороны, не могут быть приведены к равенству, — нельзя сказать, что такой-то образ всегда значит то-то; значения эти, как мы видели, могут быть разны не только у разных лиц, но у одного и того же лица в разное время.

Вот несколько примеров из литературной критики, иллюстрирующих только что сказанное о художественном образе самом по себе и о том содержании (значении), которое может быть вкладываемо в него истолкователем, критиком его. Создавая художественные типы своих «бородачей», Островский вовсе не придавал им такого широкого обобщающего значения, какое придал им Добролюбов в своих знаменитых статьях «О темном царстве». Для самого Островского были новы и неожиданны те мысли, какие внушены были знаменитому критику созданными им образами. Другой выразительный пример с истолкованиями «Ревизора» Гоголя. Сам автор и передовая литературная критика, во главе с Белинским, вкладывали совсем различные содержания в бессмертные типы комедии. Гоголь мог только решительно открещиваться от навязываемых ему мыслей, которых он совсем не имел в виду, создавая вечные образы гениальной комедии: разное понимание образов самим автором и критиками с неодинаковым с ним направлением мыслей и различным мировоззрением породило даже большое недоразумение между автором и критиками. В то время как Белинский с горечью в сердце упрекал Гоголя, — свою горячую любовь, своего былого союзника, думал он, автора бессмертного «Ревизора» — в измене своим взглядам в позднейших его произведениях, — Гоголь с недоумением только мог слышать эти упреки, ибо он и не изменял как-нибудь коренным образом своим взглядам: он никогда не был в лагере Белинского! Или еще пример: какое разнородное содержание вкладывали и еще до сих пор вкладывают тоже в бессмертные образы комедии «Горе от ума», особенно неодинаковым образом истолковывая тип Чацкого. Кто более прав — Гончаров ли, Белинский ли, или наконец Нестор Котляревский в наши дни? Всякий по-своему прав. И напрасно потом раскаивался Белинский, что он ложно понимал и неправильно ценил это «гуманнейшее» произведение: не ложно он понимал, а в разное время для него те же образы говорили разное, сообразно направлению его мыслей и мировоззрения.

Из рассмотренных особенностей психологии художественного творчества и понимания художественных произведений можно уже сделать выводы в отношении методики чтения этих произведений. Имея в виду, что понимание художественного произведения стоит в прямой зависимости от наличного запаса переживаний и чувствований, которым мог бы отвечать художественный образ, надо, прежде чем приступить к чтению поэтического произведения, подумать о том, есть ли у детей хотя приблизительный запас нужных переживаний. Чтение поэтических произведений отнюдь не имеет в виду уяснения лишь лексического значения слов: слова могут быть сами по себе и понятны, но самые переживания, представления, скрытые за известными словами, могут остаться совершенно недоступными детям в том случае, когда при выборе произведений для чтения преподаватель не руководствуется указанным соображением, а это бывает сплошь и рядом; чуть ли не во всех хрестоматиях, помещавших, например, Лермонтовское стихотворение «Когда волнуется желтеющая нива», дети не только читали, но и заучивали его; ясно, что при этом они твердили, «слова, слова, слова!» — как выразился бессмертный принц датский.

Если отмеченное условие не соблюдено, то никакие объяснения помочь не могут, тем более, что мы видели, как постоянно, переменчиво значение образа, — именно в зависимости от запаса пережитого. Художественное произведение не столько стремится обогатить нас известными наблюдениями, тем более знаниями, — сколько заставить пережить, передумать над имеющимся уже запасом наблюдений, чувствований. Самым важным делом преподавателя при чтении художественных произведений явится введение детей насколько возможно в процесс творчества, возбуждение в них «активного творчества», по выражению Гильдебранда, путем возбуждения деятельности воображения, нужного при восприятии образа, картин, — и возбуждения деятельности чувства так называемого «симпатического подражания» действующим лицам. Всякая дробная катехизация, мелкие вопросы, направленные на уяснение лексического значения слов, в данном случае вредны, поскольку они могут только заслонить живой образ и охладить живое чувство. В самом деле, что осталось бы от чудного стихотвореньица «Сосна», если бы мы стали забрасывать вопросами: к какому разряду растений принадлежит сосна? Что такое северный край? Кто там обитает? и т. д.

Имея в виду, что нет какого-либо одного обязательного понимания художественного образа, надо остерегаться из чтения художественного произведения сделать «толкование» его, навязанное притом же учителем. Все дело должно ограничиться надлежащим восприятием самого образа — и только. Может быть обмен впечатлениями и мыслями по поводу прочитанного. Но этот обмен впечатлениями не может сводиться к трафаретным

истолкованиям, к искусственным объяснениям, часто обесценивающим художественное произведение. По прочтении, например, басни «Ворона и лисица» объясняется, кого следует разуметь под «вороной», кого — под «лисицей». Не говоря о том, что иносказательный смысл почти всех басен мало доступен детям, раскрытие его убивает часто поэтическую прелесть художественных образов басни. Детям при чтении басен навязывается, чтобы они не принимали за правду того, что говорится о животных, так как «животный мир не мыслит, не говорит»; что под образами животных дедушка Крылов изображает таких-то и таких-то людей. Может быть, ученик, поддаваясь действию художественного реализма в баснях, живо представляет себе, что «Лиса, курятинки накушавшись досыта», вступает в участливый разговор с притащившимся к ней в гости голодным волком и предупредительно предлагает ему «сенца», — но ему говорят, что такой беседы между волком и лисой быть не могло, а что здесь под волком и лисой нужно разуметь людей. Разрушена у ученика художественная иллюзия — и пропала прелесть самого произведения. Впадая в художественную иллюзию, в момент чтения ученик забывает даже, что «животные не могут говорить»: для него Лиса именно остается лисой, со всеми ее речами, льстиво-ласковыми, Волк — волком, а Осел — ослом, или Гуси — гусями, отнюдь не превращаясь в людей с такими-то и такими-то качествами. Ведь забываемся же мы в момент чтения художественных произведений до того, что начинаем жить вместе с героем или героиней, чувствовать и мыслить вместе с ними, тревожиться за судьбу их (как тревожились многочисленные читатели за судьбу Клариссы Гарлоо Ричардсона). Что бы было с нашей художественной иллюзией, если бы нам постоянно напоминали, что этого в действительности не было, что и Татьяны-то на самом деле не было, как не было и Чацкого или Хлестакова, и что под ними надо разуметь таких-то и таких-то людей? В том-то и прелесть настоящего художественного произведения, что мы забываем, будто не было в действительности Евгения или Татьяны, Чацкого или Софьи. Даже сам поэт в моменты творчества забывается в своих образах до того, что «над вымыслом слезами обливается».

Художественный образ ценен прежде всего сам по себе, а не теми толкованиями, которые ему даются. Недаром художественный образ уподобляется Потебней золотой монете, имеющей ценность непосредственную, а толкования его — ассигнациям, на которые может быть разменена золотая монета. Но ведь разменивать золотой можно и на очень незначительные ассигнации. Поэтому размен этот надо производить с большой осмотрительностью, чтобы не ошибиться в курсе золотого. Да и вообще к предварительному размену надо прибегать с осторожностью.

Да и какая надобность в этом предварительном размене «золотого»? Разве нельзя этого сделать тогда, когда встретится

надобность: был бы лишь золотой в наличности! Этими-то золотыми мы и должны постараться снабдить учащихся на школьной скамье, — снабдить этими жемчужинами поэтического творчества, будящими в читателе лучшие человеческие движения, исполняя этим самым завет автора «Мертвых душ»: «Забирайте же с собою в путь, выходя из мягких юношеских лет в суровое ожесточающее мужество, — забирайте с собою все человеческие движения, не оставляйте их на дороге: не подымете потом!» Потом, на пути «сурового, ожесточающего» мужества, им встретится надобность в этих золотых, и они сами сумеют использовать их. Встретятся они и с Лисицами, и с Волками, — с волками просто или с волками в овечьей шкуре; тогда-то вспомнят они школьных своих знакомцев, — знакомство это может помочь им разобраться в жизненных своих положениях.

В виду важного воспитательного и образовательного значения поэтических произведений, уясняющих нам многие явления жизни, необходимо позаботиться о приобщении к художественной литературе детей. В значительной степени лежит грех на школе, что еще не сбываются мечты поэта о наступлении тех времен, когда наш русский народ

Уж не Милорда глупого, —
Белинского и Гоголя
С базара понесет!

Привить охоту к чтению художественных произведений и дать уменье разобраться в этих произведениях могут в особенности уроки так называемого «литературно-художественного чтения», о постановке которого я и скажу дальше, — а теперь нужно сделать несколько методических замечаний о чтении статей научного характера, в связи с уяснением особенностей научной прозы.

В противоположность поэзии, проза имеет дело не с образом, живым представлением, имеющим разнообразные и изменчивые значения, — а с определенным и точным «понятием», как выводом, сделанным из наблюдений отдельных «фактов», при чем каждый «факт» самым точным образом подводится под известное понятие, закон, между ними устанавливается неизменное соотношение; каждый частный факт подводится под общий закон, который остается всегда одним и тем же: «тело от теплоты расширяется», «дважды два — четыре» и т. д. Раз наблюдение сделано правильно, закон применяется точно: здесь не может быть разных толкований и пониманий. Весь вопрос в том, чтобы сделать достаточное количество наблюдений, добыть побольше фактов и критически проверить их с точки зрения приложения к ним закона. Наблюдение, критика, анализ, рассмотрение — характерные спутники прозы-науки.

В пользу метода наблюдения самими детьми изучаемых явлений из области научной прозы говорят и данные о взаимо-

отношении между «предметными» и «словесными» представлениями вообще: предметное представление является содержанием или ядром, словесное — формой или оболочкой; предметные представления образуются из восприятия и наблюдения, словесные — из представлений звукового образа слова и движений речи представления письменного образа слова и движение руки при письме (у грамотных).

Есть большая опасность заменить наблюдение, предметное представление — готовым понятием, словом — словесным представлением, — с которым может и не быть связано предметное представление. Эта именно опасность и грозит при методе не непосредственных наблюдений над известными фактами и явлениями, а ознакомления с результатами наблюдений других, т.-е. при методе «чтения» статей, особенно естественно-исторического и географического содержания. Идея прежних предметных уроков и заключалась в замене чтения непосредственными наблюдениями. К сожалению, мы забыли эту очень плодотворную идею. Правда, в последнее время, благодаря, между прочим, более близкому знакомству с постановкой «реального обучения», в мюнхенской и особенно в американской школе (известно, что здесь выдвинуты на степень первой важности такие предметы, как рисование, лепка, ручной труд: последний даже является «носителем идеи о реформе вообще народного образования в смысле более конкретных, более психологически-верных методов обучения») замечалось все больше и больше движение именно в сторону «предметного метода» обучения: так, у французского педагога Эльсландера «предметный метод обучения» обнимает все стороны занятий, лежит в основе всей системы обучения в его «Новой школе», у нас Вахтеров тоже выдвигает «предметный метод обучения» (см. его книгу под таким заглавием); выдвигается мысль о «научно-популярных чтениях» по разным отделам научной прозы: по географии, космографии, истории, естествоведению.

Система научно-популярных чтений являлась до последнего времени особенно плодотворной. Вместо голого «чтения» статей делового характера предполагалось организовать именно научно-популярные беседы. После предварительной подготовки, учитель мог вести уроки в форме свободной, живой устной беседы с учениками, обставляя их соответствующими наглядными пособиями и сопровождая разного рода демонстрациями. Беседы эти оставляли после себя следы в виде, например, письменных отчетов, записанных учениками в особые тетради.

Новые программы ГУС-а настолько резко изменяют систему занятий в школе I ступени, что указанная сейчас система научно-популярных чтений уже отходит на задний план. Комплексная система, положенная в основу новых программ, не выделяет занятий по обществоведению, природоведению, географии, математике, русскому языку в особые предметы. Следовательно,

чтение так называемых «деловых статей», как и говорилось много выше, не может играть той роли, какую оно играло в старой системе «объяснительного чтения». Книге отводится, правда, не последняя роль, но не как способ концентрации вокруг чтения в классе всяческих знаний. Последнее добывается иными методами — в процессе разработки определенной темы комплекса, намечаемой программой ГУС-а. Но не следует закрывать глаз и на то обстоятельство, что на школьной скамье с учениками, строго держась «исследовательского» или «трудового» и «лабораторного» метода, очень небольшое количество тем удастся проработать. А между тем, по справедливому замечанию В. Джемса, география не кончается только школьным двором и соседним холмиком, а изучение физики не заключается только в бесконечном повторении опытов взвешивания и измерения [1]... Очевидно, начальная школа может только дать своим ученикам самые элементарные сведения в этих областях и заронить стремление к дальнейшему самостоятельному приобретению знаний. Важнейшим же источником для этих знаний все-таки явится книга. На обязанности учителя и должно лежать приучение учеников к умелому пользованию популярно-научной литературой. Поэтому на-ряду с предметно-лабораторными занятиями указанного выше характера, или, лучше сказать, на основе этих занятий, должны иметь место занятия чтением популярно-научных статей, а потом и книжек.

Теперь несколько замечаний об организации занятий «литературно-художественным чтением» цельных художественных произведений с доступным детям содержанием. О сущности и цели этих уроков сказано было выше.

Выбранный для прочтения рассказ или очерк более или менее сложного содержания (в десяток или более страниц) предварительно тщательно продумывается учителем с целью выяснения, какие места потребуют необходимых разъяснений, что должно быть выяснено до чтения рассказа, что должно быть заранее выписано и т. д. Сделавши необходимые предварительные объяснения и записи на доске собственных имен, названий местностей и т. п., учитель выразительно, с надлежащими паузами читает все произведение, останавливаясь весьма кратко лишь на некоторых местах или же возбуждая и проверяя некоторыми вопросами внимание слушателей. Вслед за чтением происходит свободный обмен впечатлениями. Затем учитель диктует заранее составленные им вопросы для последующей литературной беседы: этим обыкновенно и заканчивается первый «этап литературного чтения».

В следующий раз, может быть,—на другой день, имеет место литературная беседа по записанным и заранее обдуманным

[1]) См. «Беседы с учителями о психологии», стр. 103.

учениками вопросам. Вопросы эти отчасти имеют целью воспроизвести содержание прочитанного, а главное — останавливают внимание учащихся на наиболее выдающихся моментах произведения, на центральной мысли прочитанного. На литературных беседах ученики приучаются глубже вдумываться в содержание прочитанного, уясняют роль и значение художественных произведений слова. Результаты бесед могут быть выражены в виде письменных ответов на некоторые вопросы в особых тетрадях.

Такие литературные чтения и беседы будут особенно полезны в старших отделениях, но могут быть ведены и начиная со второго отделения: здесь, конечно, должны читаться произведения менее сложного содержания.

Описанные уроки «литературного чтения» отнюдь не должны вытеснять или заменять собою уроки классного чтения небольших по объему статей. Такое чтение остается своим чередом: на этих уроках удобнее всего, например, сделать всесторонний логический анализ плана, с подробной записью его на доске и в тетрадях (работа, несомненно, полезная); на этих же уроках удобно делать подробный анализ содержания прочитанного [1]); наконец, на уроках чтения более или менее коротких произведений удобно вести упражнения в выразительном чтении и заучивании наизусть.

Упражнения в выразительном чтении и заучивании наизусть должны составить предмет особых забот учителя. Выразительное чтение произведения очень часто может заменить собою самое объяснение его. Школа не может, конечно, ставить задачей выработку артистически-выразительного чтения, но она может и должна добиться минимума выразительного чтения соблюдения главных правил выразительного чтения, которые могут быть сведены к следующему: 1) читай, как говоришь; 2) читай своим собственным голосом; 3) читай просто, естественно; 4) соблюдай знаки препинания; 5) ясно и отчетливо выговаривай слова; 6) когда читаешь чужие слова, старайся говорить голосом того человека, за которого говоришь; 7) умей повышать и понижать голос; 8) читай всегда достаточно громким, сильным и звучным голосом; 9) старайся понять и передать то чувство, которое выражено писателем; 10) при чтении стихов ставь ударения так, чтобы сохранялся склад стиха; 11) не делай при чтении гримас и движений (см. у Чернышева в «Азбуке выразительного чтения», очень популярном и полезном руководстве).

[1]) Здесь же уместно производить и семасиологические наблюдения над значениями слов и их изменениями в том или ином контексте (очень удачным был в этом случае прием Острогорского, дававшего материал для таких наблюдений после прочтения и анализа статьи—см. его «Живое Слово»).

Сюда же могут быть присоединены главнейшие правила относительно управления дыханием, относительно соблюдения пауз, логических ударений. Хорошим упражнением является чтение произведений с распределением ролей действующих лиц между несколькими учениками.

Хотя упражнениям в выразительном чтении и следует посвящать особое время, но, несомненно, что не специальной только тренировкой в выразительном чтении на этих уроках может быть достигнута цель не искусственно деланного, декламационного, а естественно-простого чтения. Не столько в специальных уроках по выразительному чтению и в специальных методических указаниях по ведению этих уроков нуждается школьное преподавание русского языка для достижения преследуемых этими уроками целей, сколько в коренном реформировании самых принципов обучения грамоте вообще — в смысле более правильного отношения к живым элементам языка, обычно подчиненным у нас элементам орфографическим, книжно-писанным. Об этом я уже имел случай говорить и во «вступлении», а также в главе о методах обучения грамоте и о преподавании грамматики. Между тем, исходя из книжных представлений о словах, учитель часто не обращает внимания на такие даже случаи нарушения правил произношения, как чтение «чего», «его», «синего», «что», «портиться» вместо «чево», «ево», «синева», «портитца»; или допускает чтение с явным искажением живой речи: «ея», «ее», у «нея» «н е е».

Далее — самый состав книг для чтения, начиная с азбук и букварей, в очень значительной мере отражается на успешности в достижении целей выразительного чтения. Русская учительница-экскурсантка, слушая урок чтения во второй группе английской начальной школы, «была поражена выразительностью и беглостью чтения детей; на вопрос, каким образом они достигают такого успеха, учитель объяснил, что книжки для начального чтения написаны самым простым разговорным языком, и ученик легко приноравливается поэтому к беглому и выразительному чтению» (см. сборник «Русские учителя за границей» за 1913 г.). Казалось бы, что может быть проще этого ответа учителя и что может быть проще требования, предъявленного в нем по отношению к книжке для детского чтения, а ведь здесь скрыт целый принцип глубоко-педагогического значения, принцип, так часто нарушающийся в наших книгах для детского чтения в школе, начиная с первоначальной азбуки. Как можем мы требовать или добиваться не только выразительного, но просто осмысленного чтения слов, поставленных рядом в азбуке не потому, что есть между ними какая-либо связь, а просто лишь по звуковому сходству между ними («раки, маки, руки, уроки, киски, куски, сороки, косари, русак»...)? Или как могут быть осмысленно, а тем более выразительно прочтены фразы, между которыми не может быть установлено

никакого отношения, и мысль детей должна перескакивать с одного предмета на другой («Жук сел на сук. Елена несла решето. На реке утки. Мама несла меру луку»...)? Примеры мною взяты из первой попавшейся под руки азбуки и отнюдь не выбраны как-нибудь нарочно: разве не на любой страничке любой азбуки встретите вы подобное сумбурное в психологическом смысле сочетание представлений, вызываемых отдельными словами, или суждений, вызываемых сочетанием слов — фразами? Все это было бы так похоже на бред сумасшедшего, если бы не было слишком типично для наших азбук и букварей.

Новые программы ГУС-а, ставя занятия чтением в тесную связь с общей работой по теме комплекса, тем самым делают совершенно недопустимым бессвязное чтение разрозненных фраз или вырванных из общего хода работы статей.

Наконец в выразительности чтения, в смысле большей естественности его, сыграют громадную роль, с одной стороны, «устные беседы-сочинения», о чем тоже мною говорено в главе об изложении мыслей, а с другой стороны—живые наблюдения над речью, как она мыслится в постановке новой школы (см. выше в моих иллюстрациях такой постановки, с уделением большого внимания фонационным моментам речи).

В тесной связи с упражнениями в выразительном чтении стоит заучивание наизусть. О важности заучивания наизусть говорить не приходится: именно этим путем мы закрепляем в своей памяти те драгоценные перлы художественного творчества, о ценности которых шла речь выше. Но зато эти же соображения налагают обязанность с большой осторожностью относиться к выбору материала для заучивания: заучиваться должно лишь безусловно ценное и притом же доступное, в общем, пониманию заучивающего.

Обычно заучиванию предшествует или по крайней мере должно предшествовать упражнение в выразительном чтении подлежащего заучиванию материала, — в противном случае ученики рискуют «зазубрить» механически данный материал, что повредило бы столько же сознательности, сколько и выразительности чтения. На первых порах лучше всего заучивать учащимся не самостоятельно, а под руководством учителя: иначе может укорениться вредный навык заучивания предложения за предложением или даже слова за словом, а не более или менее цельными и законченными частями заучиваемого. Доказано и лабораторными психологическими опытами, что запоминание известных впечатлений происходит скорее и прочнее, когда эти впечатления воспроизводятся не в отрывочной форме, а в связном виде. Заучивание данного материала, как чего-то цельного, оказывается, по данным этих опытов, наиболее благоприятным условием скорого и более прочного запоминания.

Нужно также учителю в вопросе о заучивании наизусть считаться и с теми выводами психологии, которые устанавли-

вают различные типы памяти: тип зрительный, слуховой и двигательный (моторный), с разновидностями их. Нельзя поэтому при заучивании наизусть держаться какого-либо одного приема для всего класса: одним будет легче заучивать, читая текст по книге (тип зрительный), другим окажется легче заучивать со слов учителя (тип слуховой), третьи предпочтут заучивать, произнося вслух сами (тип моторный) и т. д.

Следует также принять во внимание и указания психологии о необходимости при заучивании наизусть не накоплять, а распределять повторения во времени. Это значит, что при одном и том же общем числе повторений, нужных для запоминания заучиваемого, прочность запоминания увеличивается, если повторения даются не все подряд, но по группам с известными промежутками; если, например, нужно 20 повторений для заучивания стихотворения, то для прочности запоминания лучше эти повторения распределить на два, на три и даже на четыре дня. Да это и понятно: при повторении 20 раз подряд не может внимание не утомиться — и последние повторения будут производиться при ослабленном внимании, — тогда как распределением повторений на несколько более или менее значительных промежутков мы достигаем того, что и последние повторения производятся при напряженном внимании.

Остается сделать несколько замечаний о внеклассном чтении учеников, в связи с вопросом об организации детской библиотеки. Выше было указано, какую роль должна сыграть для выходящего из начальной школы книга, как источник знаний и как источник высоких художественных наслаждений, а равно указано было, что на ответственности школы лежит научить выходящих из нее пользоваться книгой. В своей интересной книге «Осмысленное чтение» французский педагог Дево говорит: «Люди имеют основание думать, что школа не исполняет своего социального назначения, если, выходя из нее, воспитанники не умеют читать»... Научить же читать, по Дево, — это значит привести ученика посредством соответственных упражнений к умению, будучи предоставленным самому себе, понимать смысл написанного, пользоваться им для своей личной жизни, наслаждаться им.

Для правильной постановки внеклассного чтения и разумного руководства им очень важно уяснить себе детские типы чтецов. В педагогической литературе мы имеем несколько попыток определить эти типы читателей из детей. Таковы опыты Нечаева («Современная экспериментальная психология»), Балталона («Воспитательное чтение»), Вахтерова и некоторых других. Особенно же интересна в этом отношении работа Трошина («Психология детского чтения»).

Произведя ряд наблюдений над чтением книг и сопоставив эти наблюдения с данными, полученными таким же путем на-

блюдений над чтецами из взрослых крестьян и рабочих, Трошин установил следующие типы чтецов: 1) читатели ради самого процесса чтения (тип гоголевского Петрушки); 2) чувствительные читатели, хотя и без понимания содержания читаемого (Ольгу из «Мужиков» Чехова); 3) тип формы (тип тургеневского Пунина, который «придерживался больше звонких и многошумных стихов», которые он не читал, а выкрикивал торжественно, заливчато, закатисто, в нос, как опьянелый» таков же Валентин Гончарова: «Старые слуги»); 4) тип чтения для эффекта (Макар Девушкин у Достоевского); 5) чтение для удовольствия (вокзальные и железнодорожные чтецы, как пример таких чтецов юмористической литературы); 6) тип моральный; 7) тип социальный; 8) общественно-гуманитарный тип.

Не обязательно, конечно, должны встречаться среди детей все эти типы и не обязательно в выяснении вопроса о типах чтецов придерживаться этой классификации их: возможно, что учитель путем тщательно проведенного наблюдения, а также путем обдуманно поставленной анкеты установит иную классификацию типов и иначе наметит самые типы. Важно лишь то, что установление типов чтецов дает учащему возможность в руководстве чтением сообразоваться с индивидуальными особенностями чтецов.

При организации внеклассного чтения, как и при постановке чтения классного, необходимо считаться с различиями в чтении произведений изящной или художественной литературы, с одной стороны, и в чтении научно-популярной литературы по естествоведению, истории, географии и прочим предметам — с другой стороны. Приохочивать к самостоятельному внеклассному чтению удобнее и легче всего с чтений литературно-художественных произведений лучших русских и иностранных писателей, а также произведений народного творчества — сказок, былин и проч. Организовать внеклассное чтение в этом отделе удобнее всего в связи с «литературным» чтением целых произведений. Здесь имеют место следующие градации: а) чтение самого учащего; б) коллективное чтение учеников выданной им на дом книги (в классе же имеют место лишь литературные беседы по поводу прочитанного); в) групповое чтение, т.-е. чтение книг разного содержания, но освещающих одну и ту же тему с разных сторон; для таких групповых чтений класс делится на группы, однородные по силам: в классе же опять имеет место только беседа по поводу прочитанного.

Таким путем ученики постепенно приучаются к самостоятельному чтению книг сначала по рекомендации учащего, а потом и по собственному выбору самих учащихся.

Приохоченные литературными чтениями, с одной стороны, и подготовленные научно-популярными беседами, в связи с опытами и демонстрациями, с другой стороны, — учащиеся при-

учаются к внеклассному пользованию научно-популярной литературой.

Само собой понятно, что с вопросом о «литературном» чтении целых статей, а тем более с вопросом о постановке внеклассного чтения, в самой тесной связи стоит вопрос об организации школьной детской библиотеки. Указания относительно организации школьной библиотеки учитель может найти хотя бы, например, в книге Чехова «Детская литература», изд. Педагогической Академии, в книге Е. Ивановой—«Внеклассное чтение в начальной школе» и некоторых других. Конечно, все книги для чтения, выдаваемые ученикам, должны быть хорошо знакомы самому учителю, который и выдает их, сообразуясь с индивидуальными особенностями учеников. Для того чтобы вызвать более сознательное отношение к читаемому произведению, с одной стороны, и, с другой стороны, — чтобы облегчить учителю проверку сознательности прочитанного, было бы очень хорошо в конце книжки или на обложке ее поставить несколько вопросов, относящихся к содержанию книги и вызывающих осмысленное отношение к читаемому, — наподобие тех вопросов, которые ставятся для литературной беседы по поводу прочитанного. Конечно, выполнить эту работу силами одних учащих данной школы — дело не только весьма трудное, но почти невозможное. Следовало бы поэтому взять на себя этот труд самому издательству книг для чтения, — как это было сделано, например когда-то в Стоюнинских изданиях для учащихся в средних учебных заведениях.

Остается пожелать более широкого развития дела организации детских библиотек при школах, так как это—единственный путь для поддержания живого интереса к грамотности и просвещению по выходе из школы и самая прочная гарантия от возможности рецидива безграмотности за стенами школы.

Вопросы, связанные с постановкой чтения в школе.

1. Драматизация.

В заботах о творческой переработке воспринятого трудовая школа в связи с уроками чтения выдвигает драматизацию, как один из методов, характеризующих новую постановку школьной работы вообще. Метод драматизации таким образом, как метод школьной работы, шире приема проработки материала для чтения. Американская и английская школы давно уже широко пользуются методом драматизации не на уроках только родного языка, а почти при проработке всякого материала школьной программы.

Отвечая существу активно-трудового метода, драматизация вполне соответствует и потребностям детской природы — вы-

являть в лицах виденное и слышанное: важнейший момент игры, этой основы детской жизни, как известно, составляет именно драматизация, подражание действиям взрослых.

«Драматический инстинкт, который обнаруживается, судя по многочисленным статистическим исследованиям, в необыкновенной любви детей к театру и кинематографу и их страсти к самостоятельному разыгрыванию всевозможных ролей, является для нас, педагогов,—говорит Стэнли Холл,—прямо открытием новой силы в человеческой природе; та польза, которой можно ожидать от этой силы в педагогическом деле, если только мы научимся пользоваться ею как следует, может быть сравниваема разве только с теми благами, какими сопровождается в жизни людей вновь открытая сила природы».

Литературный материал является особенно благодарным для проработки его методом драматизации. Для этого следует выбирать произведения, в которых живо чувствуется движение, действие; наоборот, мало пригодными являются произведения субъективно-лирического характера, передающие тонкие переживания или глубокое чувство.

В обычной классовой или товарищеской обстановке, без всяких аксессуаров нарочито создаваемой обстановки, учащиеся иллюстрируют и углубляют прочитанное и проанализированное с учителем подысканием соответствующего типа, мимики и жестов и воплощением всего этого в слове и движении.

Взять хотя бы «Волка и Лисицу» Крылова: подбором соответствующих жестов и движений, а также и отысканием нужных интонаций учащиеся воплотят этими средствами вовне, как «охотно мы дарим, что нам не надобно самим».

2. Инсценировки.

К интонациям, позам, движениям и жестам присоединяется здесь еще нарочито создаваемая обстановка, костюмировка, даже грим, хотя бы все это условно и примитивно.

Чтобы выбрать вещь для инсценировки, класс под руководством учителя должен проанализировать ее с точки зрения вытекающих из нее аксессуаров для воплощения ее в постановке. Уже этот анализ полезен сам по себе: он заставит класс перенестись в обстановку действия, живо увидеть действующих лиц, почувствовать характер их и уловить движения.

После того как выбрана и проанализирована с точки зрения постановки вещь, идет работа по подготовке к инсценировкам вещи. Надо обдумать обстановку, костюмы, грим; распределить роли в общей работе; наметить декораторов, костюмеров, гримеров; обдумать все детали постановки. Работа эта захватывает интересы целой группы учащихся, которые должны проявить не мало творчества и инициативы, чтобы подыскать соответствующие средства воплощения избранной вещи.

Самая подготовка вещи в виде разучивания ролей с подысканием нужных интонаций, поз и движений является для целой группы учащихся таким прекрасным средством углубления в дух произведения, которое вполне окупает затрачиваемое на это время.

Наконец, поставленная и разыгранная в кругу товарищей вещь объединит на почве интереса к известному произведению не только действующих лиц, но гораздо больший круг зрителей. А устроенное после постановки собеседование в целях обсуждения постановки и соответствия ее духу произведения еще более углубит разучиваемое произведение и сблизит действующих лиц и зрителей на критико-литературной почве.

«В школе Райверсид,—рассказывает Дьюи в своей книге «Школы будущего»,—один из классов на уроках литературы читал один из рассказов Толстого; потом дети написали прочитанное в форме пьесы и репетировали на уроках английского (т.-е. родного) языка; весь класс принимал участие: незанятые в пьесе были суфлерами и критиками. По мере того как интерес возростал, дело приняло более сложный характер: сделали костюмы, придумали декорации и сыграли вещь перед всей школой и приглашенными друзьями».

Вот жизненная картинка работы по инсценировке. Она указывает на момент зарождения интереса к вещи (на уроке чтения), разработку самой вещи в смысле приспособления к постановке, разрастание всеобщего интереса и разрешение его в постановке вещи перед целой школой. Эта же картинка убеждает нас в глубоком различии между «театром» и простой «инсценировкой».

Полоса увлечений детскими «театрами» и увлечения детей «театром», проявившаяся за два-три последних года в нашей школе, теперь проходит. Осознаны отрицательные стороны этой «показной» деятельности детей, не столько углубляющей их литературные интересы, сколько расшатывающей их литературные вкусы и отвлекающей их в сторону желания «казаться». Аксессуары заправской сцены с ее бутафорией ведут, к сожалению, довольно часто к бутафорским же наклонностям чувств и вкуса учащихся.

Дело другое—«инсценировка», главный интерес которой—исключительно литературно-художественный, а оценка выступлений детей не идет дальше стен школы и «ее друзей». Инсценировка, это—один из методов проработки и углубления литературных произведений в связи с чтением их.

Работа по инсценировке предполагает большую коллективную работу. Каждый из моментов работы вокруг инсценировки чрезвычайно продуктивен для коллектива. Первый момент—по выборе вещи для инсценировки—предварительная разработка материала—объединяет коллектив вокруг решения вопросов как технического характера (сцена,

декорации, костюмы и проч.), так и внутреннего характера (характер игры, выбор интонаций, поз, мимики и проч. — в зависимости от характера действующих лиц). Второй момент — разучивание, репетиции — углубляет работу по пониманию и толкованию пьесы: это—важнейший момент в работе коллектива участников инсценировки или драматизации. Но и зрители могут принять участие в этой работе — обсуждением хода игры, успехов и неудач в ней... Учитель умело руководит постановкой вопросов для такой товарищеской критики.

Но вот вещь исполнена. Наступает заключительный момент — обмен мнений, дискусия по постановке. Обычно эта работа протекает с живейшим интересом, проявляющимся как у участников, так и у зрителей. Здесь подводится итог достижениям и промахам, делается вывод к дальнейшей работе в этом направлении.

Возможна письменная работа по игре — драматизации — в виде ли рецензии в ученической газете или журнале, в виде ли дневников, наконец — в виде сочинений.

Материал для драматизации и инсценировки указан в недавно вышедшем сборнике «Игры — драматизация», под ред. Соловьевой. Там же даны полезные указания о проведении этой работы в школе.

3. Иллюстрирование прочитанного.

К средствам творческой переработки воспринятого на уроках чтения относится также иллюстрирование прочитанного им при помощи рисунков или при помощи ручных работ.

О применении рисования к разным видам занятий родным языком, а в частности к урокам чтения имеется целая литература, к которой внимательно должен отнестись учитель родного языка. Рисование, рассматриваемое как графическая грамотность, как уменье выразить свою мысль и свои внутренние переживания, явится одним из лучших способов творческого отображения полученных от чтения художественных впечатлений. И рисунок в этом случае будет ценен не технической стороной своего выполнения, а выявленным в нем пониманием и истолкованием того или иного образа, той или иной эстетической эмоции.

Само собою понятно, что не всякое прочитанное произведение непременно должно быть иллюстрируемо в виде рисунков, а только такое произведение, которое как бы само будет проситься на полотно или бумагу — четкостью своих образов или яркостью картины.

Наравне с рисованием для иллюстрирования прочитанного могут быть привлечены разного рода ручные работы: лепка, аппликация, работа над картонажем, вырезывание и т. п.

10*

Служа средством для воплощения пережитых при восприятии художественных произведений состояний, ручные занятия указанного типа опять-таки важны не сами по себе, а тем толкованием, какое выражено при их посредстве. Чтобы выразить свое понимание вещи, ученик должен не только охватить умственным взором эту вещь в целом, но проанализировать, придумать детали, которые потом он выполнит в видимом и осязаемом образе. В стихотворении Кольцова «Песня пахаря», например, можно ограничиться всего лишь вылепливанием фигуры пахаря, лошадки и сохи; но чтобы придать фигуре пахаря характер настойчивости в тяжелой работе, а Сивке — напряженность ее сил, надо отчетливо вдуматься во все художественные подробности песни Кольцова и проявить действительную творческую работу (Левитский).

«Усилие, затрачиваемое на то, чтобы дать законченную математическую и эстетическую форму бесформенному материалу, требующему для этого приложения внимания и труда, развивает привычку рассматривать вещи с точки зрения их действительных, а не внешних качеств», говорит О'ши в своей книге о роли активности в жизни ребенка. С точки зрения внутренних, а не внешних качеств подойдет учащийся и к иллюстрируемому им ручными работами художественному произведению, а это и должно отобразиться в его иллюстративной работе.

Возможен, между тем, и чисто внешний подход ко всякого рода иллюстративным работам, связанным с чтением. Иллюстративные работы в таком случае будут оторваны от внутренней сущности воспринимаемого художественного произведения и явятся лишь видимыми внешними аксессуарами урока чтения, способными, может быть, оживить урок, но не углубить читаемое произведение. В качестве образчика такого именно урока приводится в книжечке А. М. Лебедева «Самодеятельность и творчество учащихся в занятиях родным языком» урок творческого чтения, данный одной учительницей на педагогических курсах для преподавателей-словесников.

Читалось стихотворение «Грибок». Минут 15 ушло на предварительную беседу с целью создать подходящее настроение: кто и как провел лето — вот тема этой беседы. Оказалось, что все провели весело, все ходили по грибы, все знают много названий грибов. Дальше были показаны модели этих грибов. Потом следовал самый урок в вопросно-ответной форме. В заключение детям предложено было слепить грибок, и все стали лепить один, два, три грибка. Лепка заняла не менее 15 минут. Урок прошел живо, весело, красиво, разнообразно, — но неужели это урок русского языка?

Вероятно, подобного рода уроки привели некоторых методистов к отрицательному отношению к урокам русского языка, охотно иллюстрируемым рисованием и всякого рода ручными

работами. «В увлечениях всякого рода графическими, пластическими и иными творческими работами многие забывают о самом творческом словесном процессе», говорит В. Флеров. «Пристрастие к рисункам местами превратило уроки русского языка в уроки рисования и заставило забыть, что слово само по себе имеет цену», заявляет Кульман.

Иллюстрирование читаемого должно оставаться иллюстрированием, приемом творческой переработки воспринятого путем чтения, а не превращаться на уроках чтения в самодовлеющий вид изобразительных занятий, заслоняющих главные задачи художественного чтения.

4. Объединение работ на теме по родному языку.

Идея применения метода концентрации в школьных занятиях на первой ступени, выдвигаемая в педагогических течениях последнего времени, основывается на органической связи между предметами школьного изучения, связи, вытекающей из единства самого мировоззрения, слагающегося у человека из его отношений к окружающему миру, к его разнообразным сторонам.

При старой системе внедрения в головы учащихся знаний по кусочкам, отграниченным друг от друга расписанием школьных предметов, трудно рассчитывать на целостность и стройность их научного мировоззрения. Раздробленные и необъединенные знания ведут к отрывочности и бессистемности представлений, слагающихся у учащихся относительно явлений окружающей их жизни.

Выдвигаемый в современной педагогической литературе и практике комплексный метод преподавания борется именно с этой раздробленностью и бессистемностью знаний и объединяет все виды занятий в школе около определенного цикла тем.

Если в отношении преподавания всех предметов выдвигалось в последнее время требование объединения их в стройную картину мировоззрения, то тем настойчивее должно было быть выдвинуто требование единства занятий по разным отделам родного языка. К сожалению, на практике преподавания русского языка мы наблюдали обычные нарушения этого требования: как часто бывало, что учитель, занятый уроком чтения, мало обращает внимания на то, может ли это чтение способствовать приобретению или укреплению орфографических навыков (зрительные образы слов); наоборот, на уроках орфографии или грамматики он совсем не обращал внимания, например, на выразительность чтения и т. п.

Объединение занятий родным языком могло бы достигаться при разработке тем, охватывающих предмет с разных сторон. Круг занятий родным языком, концентрирующихся около какой-либо темы, может вылиться, например, в таком виде: учащиеся

прорабатывают тему сначала устно, затем развивают ее в виде письменной работы, углубляют, далее, эту же тему на уроках чтения, наконец иллюстрируют ее при помощи рисования и разного рода ручных работ.

Возьмем, например, тему: «Жизнь крестьянских детей». Устная проработка темы: учащиеся делятся рядом своих наблюдений, собственных переживаний и впечатлений: рассказывают разные эпизоды из своей жизни или из жизни своих друзей; осмысливают, в обсуждении темы с учителем, светлые и темные стороны жизни крестьянских детей без призора и вне планомерного влияния на них со стороны взрослых, и т. д.

Затем может быть уже целый ряд письменных работ, вытекающих из бесед на данную тему (в роде тех тем, на которые так охотно писали ученики яснополянской школы и которые нашли место в «Книгах для чтения» Л. Н. Толстого).

Углубляя далее эту же тему на уроках чтения, учитель остановится на таких вещах, как «Бежин луг», «Крестьянские дети», «Детство» (Сурикова), «В ночном» его же, на рассказах из «Книги для чтения» Толстого и т. д...

Наконец тема дает богатейший материал для всякого рода иллюстрированных работ: тут и собственные рисунки, воспроизводящие эпизоды из жизни детей, и аппликационные работы, и лепка на сюжеты собственных и прочитанных рассказов... Драматизация и инсценировка не только прочитанных сценок «Бежин луг», но и собственных композиций на тему, и т. д., и т. д...

В настоящее время, с опубликованием новых программ ГУС-а, наша трудовая школа становится на путь разработки не отдельных комплексов (река, колодец, озеро... рыбы, птицы и т. п.), а целой комплексной системы проработки всего материала, какой может быть предложен учащимися на той или иной ступени обучения. Здесь имеется в виду не столько связывание предметов между собою, сколько устанавливаемая в процессе работы связь между изучаемыми явлениями. Выдвигаемая новыми программами комплексная система не исключает однако связывания отдельных моментов проработки того или иного материала, хотя бы в форме только что указанных занятий по языку, — поскольку эти занятия вяжутся с определенной темой комплекса, прорабатываемой в данный момент учащимися.

5. Литературно-эстетические экскурсии.

Метод экскурсий широко используется трудовой школой при самых разнообразных занятиях. Можно использовать этот действительно активно-трудовой метод и в занятиях родным языком, особенно в занятиях литературно-художественным чтением.

Экскурсии могут быть использованы в двояком отношении: для подготовки чтения произведений историко-литературного

характера или в связи с чтением произведений художественно-эстетического характера.

Редко может случиться, что в более или менее близком расстоянии от данной школы нет местности или урочища, так или иначе связанного с жизнью или творчеством писателя большего или меньшего значения, так или иначе отразившего в своих произведениях жизнь данной местности. Наметив заранее экскурсию историко-литературного характера, учитель подготовляет к ней учащихся чтением биографии писателя и произведений, характерных для его творчества и связанных так или иначе с данной местностью. Эта экскурсия может быть приурочена к проработке тем, связанных с изучением района.

Нет надобности говорить о том значении, какое могут иметь эти экскурсии для живого знакомства с писателем и его творчеством. Учащиеся как бы войдут в живое общение с писателем, побывав в той обстановке, где он жил или работал. Самые произведения, ими читанные заранее или прочтенные здесь, на месте, предстанут взору учащихся в ином, обвеянном интимным чувством свете. Им захочется еще и еще раз перечитать произведения писателя и глубже их обдумать. Это они и сделают по возвращении с экскурсии, запасшись живыми впечатлениями, а может быть и кое-каким материалом (в виде снимков, записей в дневниках и т. п.).

Используя эти материалы по возвращении с экскурсии, учащиеся дадут реферат или доклад, очерк или характеристику для литературного вечера или выставки в память писателя.

Для углубления художественных эмоций, связанных с чтением произведений художественно-эстетического характера, могут быть использованы экскурсии в природу. Ведь еще Франсуа Раблэ рекомендовал читать с воспитанником творения Овидия в соответствующей обстановке природы. И действительно экскурсия в природу — куда-нибудь в живописный уголок леса, в рощу, на берег реки или озера и т. д. — дает запас эстетических впечатлений, которые и составят апперципирующую массу для восприятия соответствующего художественного произведения.

IX.
Кабинет родного языка.

Идея кабинета в приложении к занятиям родным языком была совершенно чужда старой школе, строившей эти занятия исключительно на книжной теоретической основе. С оживлением методов преподавания родного языка и сближением их с методами занятий по реальным наукам, идея кабинета при занятиях этими науками (физика, естествоведение) была перенесена и на занятия родным языком. Широкое применение принципа наглядности в занятиях родным языком и развитие са-

модеятельности учащихся неизбежно толкнули живую педагогическую мысль на создание такой обстановки, которая опиралась бы на идею наглядности и питала бы самодеятельность учащихся.

Такую обстановку и должен давать кабинет родного языка, слагающийся не только из готовых пособий, но непрерывно пополняемый продуктами творчества самих учащихся на уроках родного языка. В кабинете найдут для себя место как учебная и научная литература или наглядные пособия, так и все виды ученических работ.

Кабинет должен удовлетворять потребностям и учителя, и ученика, а потому он должен заключать в себе пособия для того и для другого, а также и создаваться он будет усилиями того и другого. И оба они — учитель и ученик — должны будут чувствовать себя в своем кабинете, как дома, в кругу близких и дорогих предметов, в родной для них обстановке. Оба будут знать, что следы всяческих занятий их на уроках родного языка не затеряются, а останутся в их кабинете.

Кабинет, таким образом, — не только складочное место или хранилище учебных и наглядных пособий, но и живая летопись занятий учителя и учеников, творческих усилий их совместной работы.

Состав кабинета школы I ступени в известной работе Соколова и Тумима «Кабинет родного языка» намечается следующий:

1. Набор наглядных пособий (подлинных предметов, моделей, картин и таблиц):

а. Набор наглядных пособий для занятия по букварю (наборная касса, палочка или полосы, или читальная машина, букварные таблицы и т. д.).

б. Музей по предметному обучению, состоящий из предметов, их моделей и изображений.

в. Таблицы орфографические.

г. Таблицы грамматические.

д. Таблицы и различные картины для развития речи (волшебный фонарь).

е. Фонограф или граммофон.

ж. Детские работы: рисунки, лепки и всевозможные композиции, иллюстрации, подобранные детьми.

з. Портреты писателей и материал, иллюстрирующий их биографии и художественные произведения (подбор фотографий, картин, серий световых картин и пр., могут быть автографы).

2. Книги (библиотека).

а. Наборы (по нескольку экземпляров) литературных произведений для чтения в классе.

б. Книги для внешкольного чтения: обязательного, тесно связанного с классным чтением, и необязательного чтения.

в. Наборы книг для самостоятельных работ учащихся (рефератов).

г. Словари и справочники.

Кабинет будет заключать в себе и учительскую библиотеку, в состав которой войдут:

а. Сочинения по методике русского языка.

б. Научные сочинения по специальности (история литературы, критика, языковедение и т. д.).

в. Учебники и хрестоматии по русскому языку.

г. Капитальные справочники и словари, специальные журналы, отчеты, труды учительских съездов и т. п.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Цена 70 коп.

